

O poder simbólico da língua e a luta antirracista

The symbolic power of language and the anti-racist struggle

Simone Souza Cunha da Silva¹

Universidade Aberta - Portugal

RESUMO

Esta investigação trata da interface entre as teorias crítico-reprodutivista de Bourdieu e crítico-progressista de Freire na assunção de uma educação libertadora dos sujeitos e transformadora do capital simbólico de uma sociedade, que, gradativamente, se altera com a mudança de perspectiva educacional e linguística a respeito de culturas, como a africana. Dessa forma, objetiva-se analisar como, sob as teorias de Bourdieu e Freire, pode ser promovida uma educação linguística dialógica e interacional, em que a língua é vista como ação social no e sobre o mundo. Assim, por meio de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, apresentamos um material didático que, visando à mudança de capital linguístico, pode promover outro *habitus* e atribuir ao grupo a ele relacionado um poder simbólico dentro da sociedade atual. A partir disso, propõem-se reflexões sobre análise linguística na construção desse capital cultural para fornecer arcabouço teórico-epistemológico à práxis docente.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação linguística. Antirracismo. Capital simbólico. Práxis.

ABSTRACT

This research deals with the interface between Bourdieu's critical-reproductive and Freire's critical-progressive theories in the assumption of an education that liberates subjects and transforms the symbolic capital of a society, which is gradually changing with the change in educational and linguistic perspectives on cultures such as the African one. In this way, the aim is to analyze how, under the theories of Bourdieu and Freire, a dialogical and interactional linguistic education can be promoted, in which language is seen as a social action in and on the world. Thus, through qualitative, documentary and bibliographical research, we present didactic material that, with the aim of changing linguistic capital, can promote another *habitus* and give the group related to it symbolic power within today's society. Based on this, we propose reflections on linguistic analysis in the construction of this cultural capital to provide a theoretical and epistemological framework for teaching praxis.

KEYWORDS:

Language education. Anti-racism. Symbolic capital. Praxis.

Recebido em: 29/02/2024

Aceito em: 20/10/2024

¹ E-mail: scunha20@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0279-5532>

1. Introdução

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.

(P. Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996, p. 98)

Nos estudos sobre linguagem e sociedade, conceitos e reflexões teóricas, nem sempre concordantes, mas sempre diversos ou complementares, embasam o campo científico da educação linguística, considerando o papel da escola e do professor como agentes sociais de transformação dos sujeitos, para que estes transformem o mundo (Freire, 1996). Essa diversidade teórica resulta de estudos desenvolvidos em diferentes áreas do saber, as quais buscam compreender como se faz a educação e como ela deve ser.

No campo da Linguística, pesquisas têm convergido acerca da tese de que a linguagem é uma prática individual e também social, não tem caráter apenas informacional ou instrumental, mas também se apresenta como ação, pois, ao proferirmos um enunciado, agimos interativamente sobre o outro. Nas interações sociais mediadas pela linguagem, o discurso se constrói para atender aos propósitos comunicativos dos interactantes, dependendo do contexto de enunciação das diferentes esferas da atividade humana (Bakhtin, 1997 [1979]), em que se considera inclusive a influência de aspectos culturais na construção de sentido.

Considerando o papel da escola na formação sociocultural e linguística dos indivíduos, compreendemos que, sendo uma autoridade pedagógica, ela detém o poder simbólico de aculturação dos indivíduos. Dessa forma, sua função é a “de transmitir conscientemente e, em certa medida, inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura”, seu *habitus*, transformando a herança coletiva em inconsciente individual e comum (Bourdieu, 2007). Nesse cenário, determinados discursos são legitimados e difundidos como verdade a ser aceita nas relações pedagógicas instituídas no ambiente escolar, o que Bourdieu chama de “violência simbólica” contra aqueles indivíduos que não tiveram acesso a esse discurso hegemônico.

Nesse sentido, amparamo-nos, neste trabalho, de um lado, na teoria de *habitus*, capital e poder simbólico, defendida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu; e de outro, pela teoria da educação para a libertação dos sujeitos, postulada pelo educador brasileiro Paulo Freire. Ambos os postulados, embora pareçam contraditórios, enfatizam a necessidade de que os sujeitos

compreendam a escola pertencente ao sistema de ensino vigente ainda como um instrumento de propagação e perpetuação da divisão social em classes. Com base nessa percepção, a teoria crítico-progressista freireana nos impele a construir uma escola em que os sujeitos, percebidos como assujeitados, avancem na direção de sua própria libertação, o que foi pensado por Bourdieu, com a pedagogia racional, mas logo descartado dada a sua complexidade teórica e prática.

Sob essa perspectiva, este texto objetiva tratar, por um lado, da inculcação de bens simbólicos “legítimos”, em detrimento de outros tidos como “ilegítimos”, pela escola; e por outro, das possibilidades de transformação da realidade, advindas do corpo social em relação ao *status quo*, as quais podem promover uma práxis reflexiva e crítica a partir da linguagem em uso.

Para tratar dessa temática, além desta Introdução, abordamos as concepções bourdieusianas de *habitus*, capital linguístico e poder simbólico, bem como o papel da escola na construção de um [novo] *habitus*, sob a perspectiva crítica freireana; em seguida, analisamos de que forma a escola e a linguagem nela trabalhada colaboram para a construção de um capital simbólico que visa à manutenção/minimização das desigualdades de classe; na sequência, analisamos o *Vocabulário Antirracista*, elaborado pelo portal Nova Escola, como recurso didático a ser implementado na escola para reflexão sobre um novo capital simbólico linguístico, com base nas correntes teóricas da Linguística. Por fim, tecemos algumas considerações a respeito das reflexões sociológicas, filosóficas e educacionais que permeiam o saber/fazer linguístico abordadas nesta investigação.

2. *Habitus*, capital e poder simbólico versus práxis da ação-reflexão

Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos.

(P. Bourdieu, *Coisas ditas*, 2004, p. 166)

O *habitus* linguístico, pelo qual agimos sobre e no mundo baseados nas vivências experienciadas individual e coletivamente, é constituído pelo capital incorporado de cada sujeito e sua capacidade de criar, ainda que associado a certas convenções de uso da língua. Dessa forma, o *habitus* e o capital linguístico conferem a determinados grupos ou classe o poder simbólico de “fazer coisas com palavras”, de “ao nomear, faz[er] existir”, ajustado em determinado campo linguístico às possibilidades de aceitabilidade pelo outro, seja este dominante ou dominado nas relações sociais de poder instauradas. Segundo Bourdieu, “o discurso deve sempre *as* suas

características mais importantes às *relações de produção linguística* em que é produzido”² (1977, p. 19, grifo do autor). Nesse ponto de vista, a escola existente no sistema educacional atual ainda reproduz as desigualdades e as reforça, também por meio da língua (Bourdieu, 2004).

A despeito disso, nem sempre esse *status quo* se preserva, ainda que seja estabelecido pelo capital simbólico e garantido pelo poder simbólico, não sendo assim absoluto e único, dada a diversidade histórica, social e cultural representativa das sociedades de tempos e lugares variados. Sob essa ótica, pode haver uma mudança na perspectiva de sujeitos que se unem em torno de objetivos comuns para a alteração da realidade circundante. Neste caso, o capital simbólico conforma tanto o mercado linguístico como o poder simbólico dos grupos envolvidos, pois “a língua não é apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. O objetivo não é apenas ser compreendido, mas também ser acreditado, obedecido, respeitado e distinguido”³ (Bourdieu, 1977, p. 20).

Portanto, ainda que haja a instituição de um *habitus* e de um poder simbólico da linguagem nas relações sociais instituídas, o capital linguístico incorporado por determinado grupo pode ser alterado, segundo as subjetividades e objetividades inerentes à interação linguística, caso haja uma mudança de visão de mundo daqueles que o constituem e, principalmente, daqueles que detêm o poder simbólico perante o grupo, atribuindo a este um “novo” poder simbólico. Segundo Alves e Adamoglu de Oliveira (2017, p. 358), a relação intrínseca entre poder simbólico e o grupo ou classe por ele representado “situa-se na prática, sendo explicada não por conta de alguma aquiescência ou leniência consciente, mas por conta das relações estruturais entre o *habitus*, o campo e os sistemas semióticos – sendo a língua o principal destes sistemas”.

Conforme Bourdieu (2004, p. 158), “o *habitus* é, ao mesmo tempo, um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas”, as quais são um retrato dos fatores culturais e históricos atinentes a determinada sociedade, e nas quais os sujeitos conduzem suas ações conforme sua própria história individual e aquelas advindas de suas experiências no decorrer da vida. Considerando as teorias de Bourdieu (2004, 2007) a respeito das relações de poder estabelecidas entre agentes sociais, os quais, de alguma forma, reproduzem (ou fazem reproduzir) aquilo que constitui o *habitus* de determinada sociedade, as práticas socioculturais e históricas são resultado das convergências e divergências

² Citação original: “Le discours doit toujours ses caractéristiques les plus importantes aux rapports de production linguistique dans lesquels il est produit”.

³ Citação original: “La langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué”.

existentes no capital simbólico estabelecido. Em relação à escola e ao sistema de ensino em vigência, Bourdieu (2007) afirma:

Pelo fato de que toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito da dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresente pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas (p. 120).

Dessa forma, as relações estabelecidas com os sujeitos cujo capital cultural é deslegitimado numa cultura de classes obstaculizam sua ascensão a patamares diferentes da dominação e subalternidade em que se encontram. Tais obstáculos surgem também na escola, pois o capital cultural desses indivíduos é desconsiderado por distanciar-se daquele promovido pelo agente escolar.

Do ponto de vista freireano, a educação bancária (assim denominada pelo educador pernambucano) considera que os alunos não possuem conhecimento algum e, neles, pode ser “depositada” qualquer concepção ou teoria, as quais comumente não dizem respeito ao conhecimento de mundo da maioria deles, principalmente daqueles oriundos das camadas mais desprestigiadas. Por outro lado, a educação crítica e libertadora defendida pelo educador Paulo Freire (1974, 1996, 2000) tem força argumentativa para promover uma práxis reflexiva e dialógica a partir do conhecimento de mundo do educando (doxa), sem desconhecer seu valor na produção de outros objetos de conhecimento (episteme). A escola deixa, então, de ser espaço acrítico de reprodução do *habitus* já institucionalizado para ser ambiente de conhecimento de identidade e também de alteridade.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que, como sujeitos incompletos, estamos sempre em construção, apropriando-nos de significados resultantes de diálogos com nossa própria voz e discursos, além da presença do outro. A práxis educativa constitui-se, portanto, de um respeito ao outro em sua singularidade, por isso Freire ratifica que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (1996, p. 36). E complementa que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na

prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (Freire, 1996, p. 42). Sob esse prisma, a discussão sobre o poder simbólico constituído pela linguagem na luta antirracista se faz amplamente necessária e urgente nas salas de aula da educação básica ao ensino superior, em um movimento pendular, dialógico mesmo, de agir, refletir e agir novamente.

3. A língua e a educação na constituição do capital simbólico

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

(M. Bakhtin, *Estética da criação verbal*, 1997 [1979], p. 282)

A língua, como dispositivo de interação entre o eu e o outro, em que há a representação sobre a realidade circundante, refrata o conhecimento (dóxico e epistemológico) advindo das experiências vivenciadas pelo sujeito, cujo discurso é constituído dialogicamente pelos interdiscursos que permeiam o fazer linguístico, com o que foi e ainda vai ser dito (Bakhtin, 1997 [1979]). Sendo assim, além do arcabouço histórico, social, cultural e linguístico dos sujeitos, é fundamental o conhecimento compartilhado durante a atividade interativa, principalmente a que ocorre na escola, em que há a cooperação para a coprodução discursiva e epistemológica.

No cenário Bourdieusiano, determinados discursos são legitimados e difundidos como verdade a ser aceita nas relações pedagógicas instituídas no ambiente escolar, sendo assim, o capital, estruturando o *habitus*, inter-relaciona sujeito e sociedade (Bourdieu, 2004, 2007). Contudo, o *habitus*, ao mesmo tempo em que é uma forma de ser e de agir no mundo, se atualiza constantemente, por meio de seu capital simbólico, pela influência das subjetividades individuais e coletivas. Complementarmente a essa constatação, Freire advoga que a realidade social, que se mostra opressora, só se transformaria através da ação dos homens. Por isso, a libertação daqueles que são oprimidos somente ocorreria a partir da conscientização de sua realidade, acompanhada de uma práxis – ação e reflexão – sobre o mundo para sua transformação.

Segundo Bourdieu (2004, p. 24), “o *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos”. As práticas de linguagem, nesse sentido, ocorrem movidas por um conhecimento prévio e partilhado pelos interlocutores, os quais reproduzem tais práticas e, ao mesmo tempo, as inovam por meio de novas formas de refletir seu referencial. Assim os interlocutores conhecem seu capital linguístico e

também o reconhecem no outro.

Destarte a escola, como ainda é conhecida hoje, acumula um arcabouço de lugares-comuns, linguagens e discursos similarmente comuns, veiculados por maneiras similares de abordagem e tratamento, deixando de fora aqueles que não se “encaixam” em seus padrões de caráter sociocultural e linguístico. De acordo com Bourdieu (2007, p. 221):

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Em relação ao *habitus* da língua usada hoje no Brasil, refletimos sobre os movimentos de mudança do capital linguístico, visando, em tese, dar maior visibilidade a um grupo de pessoas ao dar-lhes o direito de falar, de falar uma língua legitimada, reconhecida. Seria o caso de capital linguístico alterado (ou em tentativa) para que seja construído um *habitus* que promova o poder simbólico por meio da linguagem? No mercado linguístico em que nos vemos envolvidos, há possibilidades de que um capital simbólico seja legitimado e reconhecido e, assim, seja constituído um novo *habitus*, “um jogo social incorporado, transformado em natureza” (Bourdieu, 2004, p. 82), modificando, na sequência, as relações de poder entre grupos ditos dominados (ou invisibilizados) e dominantes? Estes últimos podem, “na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nomeação legítima, [investir] o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores” (Bourdieu, 2004, p. 163)? Podemos responder talvez sim, talvez não a todas as perguntas feitas acima. Provavelmente o tempo (e as relações estabelecidas na interação pela língua) demonstrará como as idiosincrasias linguísticas se portaram e se alcançaram o poder simbólico almejado, apesar das “coações estruturais” erigidas no seio dos poderes já instituídos.

Dessa maneira, partimos para uma análise do papel da escola nessa transformação cultural e linguística, que, operada por aqueles que, em tese, devem manter o *status quo*, evidencia-se em práticas pedagógicas humanistas e ciosas de sua relevância na ascensão de um novo poder simbólico, nas quais sejam reconhecidas as relações de poder simbólico e as normas de produção discursivas estabelecidas em determinado grupo/classe. Daí a ideia freireana de que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na

dialogicidade” (1996, p. 38).

Na instituição escolar, em que comumente se encontram enraizadas concepções de mundo advindas daqueles que, em determinada época e sociedade, detêm o poder. Em uma aproximação às ideias foucaultianas, podemos afirmar que as relações estabelecidas entre o saber e o poder estão fortemente presentes nos bancos escolares. Conforme Bourdieu (2007), a escola é instrumento de perpetuação do capital social e cultural, e ainda, sob essa ótica:

Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante.

Essa distribuição desigual de capital cultural e, conseqüentemente, linguístico evidencia o jogo de poder de uma classe dominante sobre a outra, a fim de manter as relações de dominação já estabelecidas e aceitas pela sociedade. Sendo assim, “inserindo a discussão em uma dimensão sociológica, evidencia-se a escola como reprodutora da estrutura social na qual está inserida, considerando que toda e qualquer AP [ação pedagógica] é orientada por um sistema que se apropria dos sujeitos por dentro” (Ettrich; Ferraro, 2022, p. 468). Em consonância com isso, Freire (1974, p. 76) afirma:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutiná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Essa compreensão sobre o papel da escola e dos sistemas de ensino nos leva a uma reflexão sobre a relevância da escola em se reconhecer como agente desse *status quo* e, como consequência, promover novos olhares, mais críticos e voltados para uma transformação social e cultural, que suscitará novos rumos na história de determinada sociedade. Assim Freire propõe uma educação que problematize a situação de cada sujeito, por meio de práticas pedagógicas dialógicas que favoreçam o desenvolvimento da sua autonomia e a transformação de seu entorno. Complementarmente, defende que a escola deve ser um agente de transformação, acolhendo e refletindo sobre o conhecimento de mundo de sujeitos que, munidos desse arcabouço cultural, realizam ações baseadas na concepção do aprender reflexivo, ou seja, da ação e da reflexão. E ainda pergunta: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p.

30).

Embora entendamos que o capital simbólico, o *habitus* e o poder simbólico estão intrinsecamente relacionados, segmentos da sociedade podem ser, pensar e agir contra-hegemonicamente, também por meio da escola, em favor da construção de um novo capital simbólico, pois “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1974, p. 77, grifo do autor). Ademais, tendo em vista o entendimento de que a relação entre significante, significado e as coisas do mundo é interacional, isto é, se funda na capacidade interpretativa e no arcabouço cultural dos interlocutores em uma determinada língua, é essa imbricação social, cultural e histórica que deve alimentar as situações da língua em uso, pois “o respeito às pluralidades, sem distinções nem hierarquias, precisa ser efetivamente considerado e praticado na sociedade em que vivemos, especialmente na escola, enquanto espaço representativo do aprender a conviver” (Silva; Marques, 2022, p. 369).

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para determinadas ações governamentais e sociais voltadas à instituição de um “novo” capital simbólico na escola da educação básica do Brasil, que tem a língua portuguesa como um dos principais instrumentos de transformação.

Dessa forma, neste estudo, perguntamos: a quem interessa, por exemplo, que um *habitus* seja mantido? Por outro lado, que mecanismos são possíveis em uma luta contra-hegemônica de um capital simbólico? Certamente a língua é uma poderosa ferramenta que possibilita aos sujeitos superar esses entraves. Esse capital linguístico de que falamos pode reverter, por exemplo, a visão inferiorizante a respeito dos afrodescendentes do Brasil, buscando atribuir a este povo e sua cultura um status diferente perante a sociedade como um todo? Sendo assim, por meio da linguagem, poderá ser atribuído a esses cidadãos um poder simbólico que, ainda hoje, lhes tem sido negado? Quanto a isso, Bourdieu e Passeron afirmam:

A ausência de uma pedagogia racional que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos; e, reciprocamente, uma pedagogia realmente racional, isto é, fundada numa sociologia das desigualdades culturais, sem dúvida contribuiria para reduzir as desigualdades diante da escola e da cultura, mas somente poderá concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real

do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma pedagogia racional (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 101).

Nesse processo, a escola tem papel fundamental, ao lado de legisladores e governantes, para que a dinâmica social se revele mais justa e equilibrada, na qual esses agentes sociais compreendam os valores culturais a serem verdadeiramente legitimados, por meio de uma ação e reflexão crítica, em que “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; [...] transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1974, p. 44).

Nesse sentido, passamos a tratar, inicialmente, de duas ações governamentais que, cada uma a seu tempo, buscaram alterar, com a ajuda da escola, o capital simbólico relativo aos povos negro e indígena do Brasil. Sob a concepção de autoridade pedagógica, evocamos a primeira ação, de caráter governamental progressista, que foi a instituição da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), a qual alterava a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas salas de aula da educação básica. Dessa forma, em seu art. 1º, estabelecia a alteração do art. 26-A da LDB, determinando nos parágrafos que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Em 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a fim de incluir a história e a cultura indígena nas salas de aula da educação básica. Tal legislação se fez necessária tendo em vista que, até então, as escolas ofereciam um leque de livros e teóricos que praticamente excluía a presença social, histórica e cultural dos negros escravizados e dos povos indígenas na composição da sociedade brasileira. Assim o art. 26-A da referida LDB passou a ter na seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura

negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Como consequência dessa ação, dentre outras, a linguagem e a cultura desses grupos/classes ocuparam, em certa medida, os corredores escolares, trazendo à tona conhecimentos até então desconhecidos da maioria da população, mudando padrões de linguagem e comportamento, embora boa parte dos professores ainda não tivesse conhecimento suficiente para mudar o capital simbólico referente a essas etnias. De acordo com Bourdieu (2004, p. 163), “o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido ou reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social”. Estaria, então, o arcabouço sociocultural e histórico de negros e indígenas em condições de ocupar seu devido espaço na sociedade brasileira? Estariam os educadores preparados, mediante sua formação inicial e continuada, para essa transformação de *habitus*? Talvez a reflexão crítica sobre sua própria prática e seu respectivo *habitus* possa contribuir de forma contundente para esse objetivo.

Dessa forma, práticas pedagógicas de caráter mais humanista, que rompam com as práticas tradicionais e não críticas, são essenciais (e podem ocorrer) para alterar o *status quo*, que se pretende unívoco e predominante. E o trabalho pedagógico com a língua, sob uma perspectiva dialógico-discursiva, em que predominem reflexões acerca da língua em situação de uso, pode evidenciar caminhos promissores na direção de práticas languageiras em que as relações de poder simbólico sejam equalizadas. Como diz Freire (1996, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

4. Um vocabulário antirracista como “novo” capital linguístico: um novo poder?

A autonomia dos campos de produção cultural, fator estrutural que comanda a forma das lutas internas ao campo, varia consideravelmente não só de acordo com as épocas de uma mesma sociedade, mas também de acordo com as sociedades.

(P. Bourdieu, *Coisas ditas*, 2004, p. 175)

Com a determinação legal sobre o que ensinar, faltava construir os meios e materiais

necessários para uma ação pedagógica em favor da mudança do capital cultural, usando para isso os estudos sobre a língua. Assim nasceram recursos didáticos que, discursivamente, pretendiam prover os sujeitos de um novo capital linguístico. Destarte, surgiu o *Vocabulário Antirracista*, elaborado pela Nova Escola, organização sem fins lucrativos que disponibiliza pela internet materiais educacionais para professores da educação básica. Outros materiais similares foram elaborados, bem como livros didáticos, além de projetos e programas voltados para a conscientização dos sujeitos sobre a temática, contudo selecionamos este glossário devido à sua apresentação direta, simples e didática.

Com base nas concepções anteriormente apresentadas, buscamos tratar, nesta seção, da pretensão de mudança do capital linguístico da sociedade brasileira, com a ampla divulgação de glossários antirracistas, como o supracitado. Com essas ações de política pública e sociais, aliadas a outras subsequentes, esses grupos/classes têm ganhado mais espaço e conquistado um poder simbólico, “fundado na posse de um capital simbólico” (Bourdieu, 2004), digno de sua participação na história do Brasil, a despeito das avessas estruturas sociais e relações de poder já estabelecidas.

Dessa maneira, compreendemos que o *habitus* linguístico é, então, apreendido por meio de práticas de linguagem em contextos de uso nos quais o locutor/agente sabe como enunciar/agir sobre o mundo, fazendo uso de seu capital simbólico. Sendo assim:

[...] os sentidos de qualquer enunciação não precisam ser formatados em proposições estruturalmente óbvias, mas podem possuir qualquer configuração, desde que seja possível entendê-la dentro da dinâmica social (ou seja, que ela seja cognoscível, compreensível em circunstâncias de interação em determinada comunidade linguística) (Alves; Adamoglu de Oliveira, 2017, p. 355).

Sabendo que a doxa é relevante para fazer inferências e, por isso, colabora para a atribuição de sentido ao discurso, entendemos que esse sentido se constitui até certos limites, estabelecidos também pelas convenções culturais, presentes tanto na produção como na compreensão do discurso (Almeida, 2022). Sendo assim, além do arcabouço histórico, social, cultural e linguístico dos sujeitos interactantes, é fundamental o conhecimento compartilhado durante a atividade interativa, em que há a coprodução discursiva e epistemológica, bem como a coconstrução do sentido (Marcuschi, 2006).

Segundo Eckert (2019, p. 752), “embora o estilo seja comumente considerado um acessório da linguagem, ele é inerente a todo enunciado e vincula o enunciador ao mundo

social”⁴, já que as escolhas lexicais, sintáticas e semânticas resultam de subjetividades e idiossincrasias linguístico-discursivas de cada enunciador. Sendo assim, os interlocutores atuam discursiva e contextualmente para que a interação comunicativa se realize com êxito. Assim, “quando usamos a língua para produzir nossas enunciações discursivas, não estamos apenas transformando objetos do mundo em objetos de discurso, mas estamos *produzindo* objetos de discurso” (Marcuschi, 2006, p. 10, grifo do autor), baseados na doxa e na episteme, nas convenções de uso socialmente estabelecidas, no contexto, sem esquecer o *ethos* discursivo e a postura enunciativa assumida pelo enunciador, bem como as relações dialógicas com o outro e os discursos a ele subjacentes.

Sendo assim, é fundamental que compreendamos a importância de que as referências socioculturais sejam mantidas nas práticas pedagógicas que envolvem a língua, pois “a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra” (Hall, 2006, p. 87). Segundo Silva e Marques (2022), “é a partir das contradições, adições e complementaridades constituintes das vivências pessoais de cada um que se (re)constroem as identidades do sujeito” (p. 359), na relação com o outro, no diálogo que se constitui também pela língua, na alteridade, no enxergar a si mesmo nas diferenças e similaridades com o outro. Dessa forma, corroboramos o que prescreve o art. 2º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural:

Nas nossas sociedades cada vez mais diversas, é fundamental garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, bem como a sua vontade de viver em conjunto. Políticas visando à inclusão e participação de todos os cidadãos são garantias de coesão social, de vitalidade da sociedade civil e de paz. Assim definido, o pluralismo cultural dá expressão política à realidade da diversidade cultural. Sendo indissociável de um ambiente democrático, o pluralismo cultural favorece os intercâmbios culturais e o florescimento das capacidades criativas que suportam a vida pública (2001).

Isto posto, práticas pedagógicas que promovam um olhar polifônico e dialógico sobre a língua podem favorecer aos alunos da educação básica uma reflexão acerca dos seguintes questionamentos: sobre quem, o quê, para quê e como se fala e se escreve? Que papéis sociais podem se revelar através da linguagem usada dentro e fora da escola? Em que medida a língua usada em ambientes (não) escolares é reconhecida como capital simbólico capaz de identificar e

⁴ Citação original: “although style is commonly thought of as ancillary to language, it is inherent in every utterance and binds the utterer to the social world”.

distinguir os falantes? Sendo o *habitus* um produto da história, tais práticas de reflexão sobre a língua podem constituir mecanismos de reprodução ou transformação do capital linguístico dessas comunidades linguísticas? De que forma as práticas languageiras atribuem poder simbólico a suas respectivas comunidades?

São reflexões que devem levar esses sujeitos, professores e educandos, a pensar em seu respectivo *habitus* linguístico, conformado pelas experiências individuais e que se constituem sociais, compreendendo a língua como forma de expressar as relações identitárias, sociais, culturais, históricas, ideológicas e de poder subjacentes a determinado contexto. Assim, espera-se que esses indivíduos possam, por meio de uma práxis de ação-reflexão-ação sobre o capital instituído, fazer um [novo] *habitus*, mutável conforme a história e a cultura, capaz de atribuir-lhes poderes simbólicos equivalentes.

Sob tal perspectiva, o texto inicial do *Vocabulário Antirracista* busca promover uma reflexão acerca do racismo estrutural que, também e principalmente por meio da linguagem, perpetua um capital simbólico que inferioriza o povo negro. Assim, ressalta-se a importância de haver materiais que [re]eduquem os sujeitos quanto a termos e expressões que denotam esse *habitus*.

Figura 1 - A importância do *Vocabulário Antirracista*

Por que um glossário antirracista?
Ainda vivemos em uma sociedade em que o racismo está enraizado. Fruto desse meio, termos e expressões que usamos no dia a dia carregam preconceitos e fazem referência ao passado escravagista do nosso país. Por isso, NOVA ESCOLA criou este glossário com termos que precisamos eliminar do nosso vocabulário.

Este material é um ponto de partida para repensar a nossa linguagem cotidiana. Compartilhe-o com seus colegas e coloque desde já essa mudança em prática.

Fonte: Nova Escola (s.d., s.p.)

Na Introdução, é feito um convite à mudança de termos e expressões que remetem à história da escravização de negros no Brasil, repensando as práticas discursivas com a instituição de um novo capital linguístico. Podemos perceber que o material é apresentado como “um ponto de partida”, o que nos leva a inferir que o professor pode (e deve) ampliar as propostas de atividades a serem realizadas pelos alunos. O compartilhamento das palavras desse glossário ensina a pesquisa de outros termos que, porventura, atribuam o mesmo sentido pejorativo aos sujeitos dessa comunidade.

No corpo do glossário, são listadas palavras ou expressões que, discursivamente, atribuem um sentido pejorativo ao povo negro e sua cultura. Os quadros apresentam, em sequência, o significado da palavra/expressão, o porquê de não mais usá-la e, na sua maioria, sugestões de palavras para substituição, ou ainda o não uso do termo por falta de substituição nesse contexto.

Figura 2 - Substantivos e expressões adjetivas do *Vocabulário Antirracista*

Criado mudo		
O que significa?	Por que não devo continuar usando-a? Quais são os problemas?	Como posso substituí-la?
Móvel que fica ao lado da cama.	É uma herança escravocrata, de quando os negros escravizados serviam de móveis. Ou seja, seguravam coisas para os brancos e deviam ficar em silêncio.	Cômoda Mesa de cabeceira
Cor de pele		
O que significa?	Por que não devo continuar usando-a? Quais são os problemas?	Como posso substituí-la?
Usada para se referir à cor rosa-claro	A expressão ficou conhecida para descrever a cor rosa-claro, fazendo referência à pele de pessoas brancas. Porém, como já é sabido, não existe apenas uma cor de pele, afinal vivemos em uma sociedade mista e plural.	Rosa-claro Bege
Ovelha negra		
O que significa?	Por que não devo continuar usando-a? Quais são os problemas?	Como posso substituí-la?
1. Pessoa desvirtuada; 2. Pessoa diferente.	Por que ser desvirtuado é relacionado ao negro? Por que o diferente é o negro? Isso reforça uma ideia de que o normal é não ser negro.	Não tem substituição

Fonte: Nova Escola (s.d., s.p.)

Percebemos que há uma contextualização da linguagem em uso, atrelada à cultura que, à época da escravização, era vivenciada no Brasil e infelizmente perdura até hoje. Pode ser solicitado, por exemplo, aos alunos que reflitam sobre as palavras em questão, buscando ainda outras possibilidades de expressar a mesma ideia, partindo de uma palavra para seus sentidos e referentes, colaborando assim para a aquisição e a compreensão da língua, por meio do léxico, de uma maneira mais ampla.

Além de substantivos e expressões adjetivas, há verbetes que se constituem de verbos cujo sentido conotativo traz a ideia de inferiorização do povo negro (Fig. 3). Sua substituição evidencia as possibilidades de sinonímia que favorecem a construção desse novo capital cultural. Partindo de atividades linguísticas e epilinguísticas, os alunos poderão alcançar um nível de compreensão

metalinguístico, ou seja, poderão entender a gramática padrão como um sistema que possibilita opções composicionais, estilísticas e semânticas ao enunciador na sua produção textual, seja esta oral ou verbal, a depender do contexto da enunciação.

Figura 3 – Verbos e locuções do *Vocabulário Antirracista*

Deixar claro, esclarecer

O que significa?	Por que não devo continuar usando-a? Quais são os problemas?	Como posso substituí-la?
1. No sentido literal: fazer algo ficar mais claro; 2. No sentido figurado: atribuição positiva, explicar algo.	Por que o contrário, deixar mais escuro, traz atribuição negativa? O problema está no oposto que essas expressões trazem. Todavia, não há consenso na militância a respeito desta expressão. Assim, o uso dela pode incomodar algumas pessoas.	Evidenciar Tirar as dúvidas Explicitar Explicar mais Explicar melhor Explicar com mais detalhes

Denegrir, obscuro etc

O que significa?	Por que não devo continuar usando-a? Quais são os problemas?	Como posso substituí-la?
1. No sentido literal: fazer ficar mais negro; 2. No sentido figurado: atribuição negativa, desqualificar.	Por que fazer algo ficar mais negro seria negativo?	Desqualificar Difamar Diminuir Desonrar

Fonte: Nova Escola (s.d., s.p.)

Também é importante ressaltar que, no âmbito da análise linguística, ainda podemos fazer uso do *Vocabulário* para o estudo de frases que, pejorativamente, desvalorizam os indivíduos que pertencem a esse grupo, como podemos ver na Fig. 4 a seguir. Sob a ótica da análise linguística, as práticas em sala de aula devem visar as situações reais de uso materializadas nos diferentes gêneros discursivos, os quais ocorrem nas mais diversas atividades de interação humana. Dessa forma, partindo de verbetes do *Vocabulário*, os alunos poderão relacionar os conteúdos metalinguísticos às condições de produção, recepção e interpretação dos textos, fazendo assim melhor uso da língua, sem deixar de lado os conteúdos gramaticais. Segundo Franchi (1991, p. 32), o estudo da gramática se refere às “condições linguísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental [...]: por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!”.

Figura 4 – Frases do *Vocabulário Antirracista*

Não sou tuas negas

O que significa?	Por que não devo continuar usando-a? Quais são os problemas?	Como posso substituí-la?
Expressa o questionamento: “Com quem você pensa que está falando?”	Historicamente, a mulher negra escravizada foi vista como objeto sexual e, na estrutura de sociedade, fazia o trabalho doméstico sem ser valorizada por isso. Por que com as mulheres negras pode tudo e/ou pode bagunçar e não respeitar? Coloca uma mulher negra como subestimada.	Não tem substituição.

Fonte: Nova Escola (s.d., s.p.)

A proposta de rever o uso de certas palavras e expressões, substituindo-as por outras, colabora para que outro *habitus* se institua, baseado em um capital simbólico diferente, considerado mais adequado ao contexto antirracista que se pretende construir na sociedade atual. Para isso, podemos ainda exemplificar com um termo em que não há sugestão de substituição. Nestes casos, propõe-se mesmo a eliminação do termo com o sentido ofensivo, como o verbete “da cor do pecado” (Fig. 5). Nesses casos, o professor pode refletir juntamente com os alunos sobre o significado do termo em uso situado, sob os aspectos gramaticais, textuais e discursivos, correlacionando-a à imagem construída a respeito da comunidade negra.

Figura 5 - Verbetes sem substituição

Da cor do pecado

O que significa?	Por que não devo continuar usando-a? Quais são os problemas?	Como posso substituí-la?
1. Remete à mulher negra sexualizada, vista como um objeto no imaginário brasileiro; 2. Expressão usada para justificar a escravidão. A cor preta foi associada ao pecado, desumanizando a mulher negra.	Por que a cor negra é associada ao pecado? Por que, para elogiar uma mulher negra, tem-se que usar esta expressão?	Não tem substituição

Fonte: Nova Escola (s.d., s.p.)

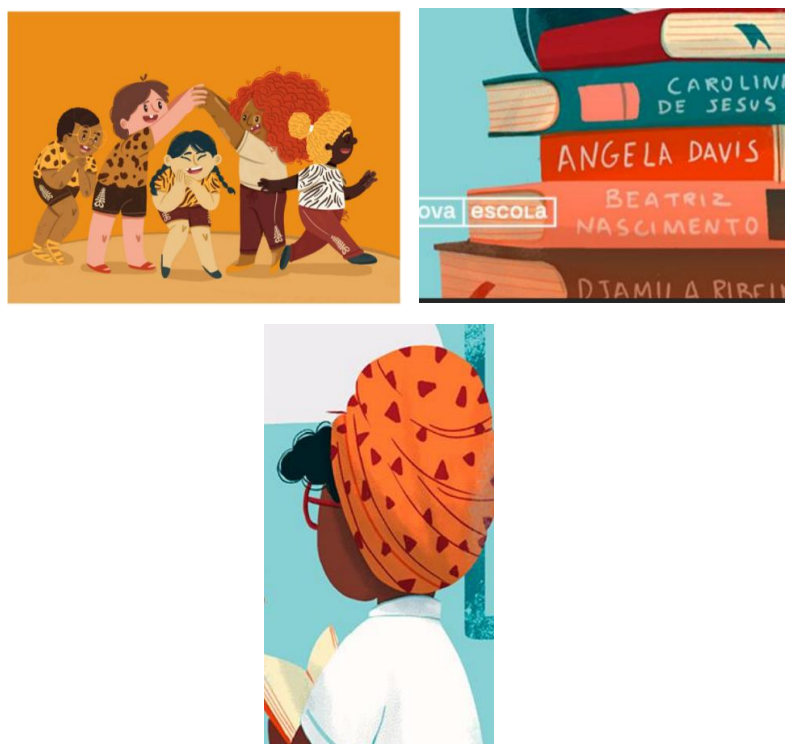
Tendo em vista a necessidade de análise da língua sob um viés social e cultural, é preciso

que os professores de língua portuguesa promovam atividades de análise linguística capazes de prover os alunos de um conhecimento linguístico (a língua em situações de uso), epilinguístico (reflexão sobre os recursos linguístico-discursivos dos textos) e metalinguístico (conceituação e categorização teórica da língua), a fim de que eles possam refletir sobre os usos da língua, suas diferentes formas de dizer e nomenclaturas.

Dessa maneira, “interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (Franchi, 1991, p. 20), tal como pode ser vivenciado pelos sujeitos em suas práticas de linguagem cotidianas ou não, bem como nas de análise linguística promovidas pela escola, tornando-se conscientes das relações dialógicas e linguístico-discursivas estabelecidas em cada uma delas.

Para além da linguagem verbal, percebemos o uso de recursos imagéticos relacionados não só à cultura afro-brasileira, como o nome de escritoras negras, a exemplo, Carolina de Jesus, e o uso do turbante, a indumentária que simboliza a resistência e a fé do povo negro; mas também à igualdade entre os povos, como podemos verificar na Fig. 6 a seguir:

Figura 6 - Linguagem não verbal no *Vocabulário Antirracista*



Fonte: Nova Escola (s.d., s.p.)

Com recursos dessa natureza, a escola pode agir para que um *habitus* se altere, por meio

de um trabalho pedagógico que ofereça outra visão de mundo, ainda que ela seja considerada um agente social na manutenção do *status quo*, reproduzindo a estrutura social que organiza e distribui o capital cultural entre as classes (Bourdieu, 2007). De maneira mais dialógica e crítica, pode ser ofertado aos sujeitos que a frequentam certo capital simbólico, detentor de uma cultura específica, que promoverá outro poder simbólico. Essa prática de mudança do capital simbólico discursivo, que é uma forma de exercício de poder, produzindo discursos tidos como verdadeiros, “nos conduz a uma adoção de posicionamentos políticos desejáveis” (Ettrich; Ferraro, 2022, p. 475-476). Assim as relações que se estabelecem com esse capital caracterizam o discurso como uma prática social historicizada.

Sendo assim, a prática languageira, sob uma perspectiva diacrônica, revela novos significados e palavras, motivados por alguma razão, através de mecanismos que operam tais mudanças no contexto de uso, subjetivadas nas estratégias linguísticas escolhidas pelo sujeito falante para efetivá-las. As motivações, que podem ser linguísticas, históricas, sociais, psicológicas, por influência estrangeira ou ainda por necessidade de um novo nome para determinado objeto/conceito, atendem às necessidades dos falantes em contexto de uso específico. Já pela ótica sincrônica, esses usos em contexto dependem do arcabouço linguístico e cultural dos interlocutores, pelo qual a compreensão do sentido pretendido é efetivada na situação comunicativa, evitando ambiguidades. Neste ponto, o professor de língua atua como agente de transformação do capital cultural dos sujeitos que adentram a escola, sob a perspectiva da educação crítico-dialógica, com viés progressista, a fim de transformar o mundo (Freire, 1974).

Sendo assim, as teorias crítico-reprodutivista e crítico-progressista se complementam por reconhecerem a escola como instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais e, em oposição a isso, como fator de mudança dessa realidade (Ramos, 2020). Assim corroboramos a ideia de que:

Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites, a importância na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (Freire, 2000, p. 23).

É dessa maneira, enfim, que buscamos uma escola plural e diversa, que, embora possa legitimar e aprofundar as desigualdades sociais, escolha respeitar as identidades dos sujeitos, ou seja, vise promover a sua autonomia como ser que, mesmo inconcluso, é protagonista de sua

história. Assim, sob os mais diferentes aspectos, a escola e o professor, como agentes sociais representativos de um poder simbólico instituído, ao respeitarem tais saberes, podem promover práticas linguístico-discursivas pertinentes ao fazer educativo crítico e dialógico, principalmente, ao se depararem com sujeitos diversos, oriundos de culturas diferentes.

5. Considerações finais

Dado o caráter plurilíngue e multicultural do mundo globalizado em que estamos vivendo, é fundamental que as escolas promovam práticas languageiras críticas e reflexivas, a fim de que cada educando possa:

Perceber-se sujeito de sua própria história e produtor ativo de sua cultura e identidade [o que] permite reconhecer-se no outro em suas similaridades e também nas diferenças, que provocam em si reflexões acerca do ser humano que é, do seu estar/agir no mundo e dos caminhos de aprendizagem que podem ser trilhados para uma comunidade local/global mais humana (Silva; Marques, 2022, p. 367-368).

Sendo assim, o pensar sociológico crítico-reprodutivista de Bourdieu e a teoria educativa crítico-progressista de Freire, sem dúvida, podem favorecer uma reflexão acerca do que almejamos da escola como instituição capaz de possibilitar uma educação, de fato, libertadora a sujeitos sócio-históricos que somos, inseridos em uma sociedade multicultural. Bourdieu trouxe, em seus estudos, uma percepção sobre a relevância dos estudos sociológicos para a compreensão e transformação do mundo. Tais teorias e reflexões são, nesse sentido, cruciais para dotar os sujeitos da capacidade crítica ante o *habitus* instituído, pois “o que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (Bourdieu, 2007, p. 207). Essas relações de saber-poder são problematizadas em uma educação que não compreende os sujeitos como “seres vazios [...] mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo”. Portanto, esta educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1974, p. 77).

Através do estudo desses teóricos, podemos refletir sobre o papel fundamental da escola e do exercício ético e comprometido do professor para que a linguagem, sob a perspectiva de ação no e sobre o mundo, mediada por relações dialógicas e interdiscursivas, favoreça plenamente aos educandos a construção das subjetividades, por meio de discursos eivados de convergências e

divergências não só individuais, mas também coletivas, nas comunidades discursivas dos mais diferentes matizes étnicos e socioculturais.

Referências

ALMEIDA, C. A. de. Linguagem e cognição em interação: diálogos interdisciplinares entre a Linguística Cognitiva e a Linguística Interacional. In: BATORÉO, H. (Coord.). (2022). *Linguagem - Cognição - Cultura: teorias, aplicações e diálogos com foco na Língua Portuguesa (Português Europeu e Português do Brasil)*. Universidade Aberta. Coleção Ciência e Cultura.

ALVES, E. B.; OLIVEIRA, S. A. de. Wittgenstein e Bourdieu: linguagem, poder simbólico e análise da cultura organizacional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 352–370, 2017. DOI: 10.26512/les.v18i3.7460. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7460>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, 1997/1979.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, Linguistique et sociolinguistique, n. 34, p. 17-34, 1977. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 fev. 2024.

ECKERT, P. The limits of meaning: social indexicality, variation, and the cline of interiority. *Language*, v. 95, n. 4, 751-776, dez. 2019.

ETTRICH, D. da; FERRARO, J. L. Considerações sobre educação em torno de Pierre Bourdieu e Michel Foucault. *Educere et Educare*, 17(42), p. 465-484, maio/ago. 2022.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. Editora UNESP, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A, 2006.

MARCUSCHI, L. A. (2006). Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 7-22.

NOVA ESCOLA. *Vocabulário antirracista*. Disponível em: <https://downloads.novaescola.org.br/vocabulario-antirracista>. Acesso em: 28 fev. 2024.

RAMOS, J. A. A. Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela educação. *Revista Entreideias*, v. 9, n. 3, p. 9-28, set./dez. 2020.

SILVA, S. S. C. da; MARQUES, I. S. Ensino de língua e pluriculturalismo para a construção de identidades na sociedade pós-moderna. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 73, p. 357-379, 2022. <https://doi.org/10.9771/ell.i73.48644>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2001. Disponível em: https://www.peaunesco-sp.com.br/destaque/diversidade_cultural.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.
