



## **ANÁLISE DISCURSIVA DAS AFROVIVÊNCIAS DE UMA TURMA DE SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: IDENTIDADES E NEGRITUDE**

Nedson Antônio Melo Nogueira <sup>1</sup>  
Rita de Cássia Souto Maior <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Com este trabalho, fruto de uma pesquisa de mestrado em fase de conclusão, temos o objetivo de refletir sobre a relevância da constituição identitária negra no espaço escolar, baseando-nos numa abordagem analítico-discursiva acerca das produções dos/as discentes de uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II, de uma instituição escolar da rede pública de ensino de Maceió/AL. Nossos embasamentos teórico-metodológicos foram da pesquisa de abordagem qualitativa, de base etnográfica e interpretativista. A partir dos dados analisados, coletados por meio de formulários étnico-raciais e relatos de opinião, observamos preliminarmente que os sujeitos-partícipes possuem conhecimento elementar sobre sua própria constituição identitária, especialmente a negra, estando suas concepções étnico-raciais ainda muito vinculadas a antigos padrões de uma tradição etnocêntrica branca, arraigada em discursos envolventes, o que demonstra que ainda há pouca discussão e visibilidade do tema em tela nas práticas de sala de aula.

**Palavras-chave:** Constituição identitária negra, Concepções étnico-raciais, Discursos envolventes, Sentidos, Práticas discursivas.

### **INTRODUÇÃO**

A difusão de políticas de ação afirmativa, enquanto políticas de reparação social, foram vetores imprescindíveis para se repensar a questão do/a negro/a no Brasil (OLIVEIRA, 2019). Logo, consideramos relevante enfatizar que tais vetores acima foram frutos de lutas, conquistas travadas, sobejamente, pelos Movimentos Sociais Negros e suas filiais regionais dispersas pelo país. Notadamente, foi a partir dos referidos movimentos sociais, que diretrizes curriculares de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a lei federal sancionada 10.639 de 9 de janeiro de 2003<sup>3</sup>, bem como

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGL/LETRAS, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, [nogueira.nedson466@gmail.com](mailto:nogueira.nedson466@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGL/LETRAS, e professora da Faculdade de Letras – FAL/UFAL, [ritasoutomaior@gmail.com](mailto:ritasoutomaior@gmail.com).

<sup>3</sup>Essa lei altera a 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino.



diretrizes jurídicas, como é o caso do Estatuto da Igualdade Racial, sob a legislação da lei 12.288 de 20 de julho de 2010, promoveram a inserção da temática em diversos campos de atuação social e a consequente inclusão da população negra no âmbito das práticas sociais, possibilitando a catalisação de melhores condições educacionais, trabalhistas, de saúde e habitacionais, direitos estes antes não assegurados devidamente.

Com base nesses marcos legais, a abordagem de temáticas acerca dos saberes, crenças e culturas africanas e afro-brasileiras passaram a serem pelo menos consideradas e muitas vezes contempladas em instituições das redes pública e privada de ensino. A abordagem de tais temáticas mencionadas, possibilitaram, no nosso entendimento, e vem possibilitando, o reconhecimento e a valorização da constituição identitária negra nas práticas discursivas de ensino e aprendizagem de sala de aula, mesmo que ainda haja práticas racistas veladas, ou discursos tradicionalmente construídos por uma perspectiva etnocêntrica branca que precisam ainda serem combatidas para a permanência e preservação da dignidade da população negra nesse espaço.

Diante disso, no presente trabalho temos o objetivo de refletir sobre a relevância da constituição identitária negra no espaço escolar. Nossas questões de pesquisa são: que concepções sobre a constituição identitária negra observamos numa turma de sétimo ano do ensino fundamental II? Quais as implicações dessas concepções para a construção de afrovivências negras no espaço escolar? Que discursos envolventes são observados nesse contexto? Baseando-nos numa abordagem analítico- discursiva, de base qualitativa e de cunho etnográfico (LÜDKE & ANDRÉ, 2004; FLICK, 2013), analisamos produções coletadas por meio de formulários étnico-raciais e relatos de opinião e assumimos abordagens teóricas dos estudos sobre identidade (MOITA LOPES, 2002; FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2003; HALL, 2006; LUZ E SOUTO MAIOR, 2019) e sobre a perspectiva dialógica discursiva (BAKHTIN & VOLOSHINÓV, 2003; BAKHTIN, 1997).

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA**



Este estudo<sup>4</sup> é uma pesquisa de cunho etnográfico (LÜDKE & ANDRÉ, 2004; FLICK, 2013), cujo método de análise discursiva é interpretativista do campo da Linguística Aplicada (doravante LA). O método etnográfico é um tipo de pesquisa social de viés qualitativo que visa descrever as nuances de ordem ideológica, política e cultural, atravessadas pelas relações intersubjetivas construídas e reconstruídas entre os sujeitos num espaço-temporal situado. Segundo Moita Lopes (1994), a etnografia é uma abordagem analítica distinta de certos construtos positivistas. Também enquanto o positivismo especifica suas variáveis sociais de maneira estática e monolítica, a abordagem qualitativa vislumbra-se pela interpretação multidimensional dos variados significados circundantes na realidade investigada (MOITA LOPES, 1994). Nesse sentido, os dados analíticos tornam-se produtos de experiências e não experimentos das vivências ou, mais precisamente, das afrovivências (MANDINGO, 2011) compartilhadas entre os sujeitos.

As etapas processuais que empreendemos neste trabalho consistiram em: a) aplicação de questionários de caracterização para se traçar um perfil sócio-econômico e demais interesses (leitura, escrita, entretenimento) do público-alvo, baseado na proposta de questionário postulada por Silva (2003); b) formulários étnico-raciais a partir do modelo censitário racial (ARAÚJO, 1987. PIZA & ROSEMBERG, 1998-1999) e das categorias de pertencimento racial: negro/a, pardo/a, branco/a, amarelo/a e indígena sinalizadas pelas Pesquisas Censitárias Raciais de Amostra em domicílio fomentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante IBGE); c) e relatos de opinião para registro discursivo dos momentos de interação compartilhados, mediante oficinas afro-brasileiras de leitura e reflexão sobre o tema racial.

A *priori*, logo após coleta do material discursivo acima referido, buscou-se identificar, por meio de indícios linguístico-discursivos, concepções étnico-raciais e os Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2018) engendrados pelos/pelas discentes, bem como se procurou também descrever concisamente implicações de sentidos sócio-históricas, culturais e ideológicas atravessadas nas concepções supramencionadas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa (CAAE nº 27957019.0.0000.5013) submetido a Plataforma-Brasil e aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.



É através da interação dialógica (BAKHTIN & VOLOSHINÓV, 2003; BAKHTIN, 1997), perspectiva de língua(gem) sob a qual nos fundamentamos, que não somente as práticas discursivas, assim como a consciência dos sujeitos passam a ser constituídas. Segundo Bakhtin (1997), é no bojo das relações interacionais constituídas entre os sujeitos, que estes passam a significar, significando, concomitantemente, o mundo, bem como o outro/a ao seu entorno, por meio da alteridade. Visto isso, a língua (gem) não é uma prática social pronta e acabada para ser utilizada (GERALDI, 2004), mas sim uma prática social constitutiva que se apreende dentro do fluxo ininterrupto da interação verbal (BAKHTIN & VOLOSHINÓV, 2003), pois é este mesmo fluxo responsável pelas categorias de reflexo e refração do signo sinalizadas pelos teóricos supramencionados. Sendo assim

a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN & VOLOSHINÓV, 2003, p. 109-110, grifos dos autores).

Sendo o signo arena das tensões sociais, culturais e ideológicas vislumbradas pelas estruturas ou instituições (família, religião, escola) de maior valia social (BAKHTIN & VOLOSHINÓV, 2003); logo, tais tensões são refletidas e refratadas na sistêmica da língua(gem), uma vez que “a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema” (BAKHTIN & VOLOSHINÓV, 2003, p.15).

Ainda assim, é no entremeio das práticas discursivas onde são operacionalizados os construtos identitários (MOITA LOPES, 2002; MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2003) pelos quais os sujeitos são interpelados a performatizarem assim que ascendem ao mundo. Por sua vez, tais construtos são resultados das práticas e mudanças sociais, culturais, ideológicas ocasionadas no espaço-temporal situado. Para Hall (2006), as identidades são artefatos culturais flexíveis, fragmentados, podendo serem deslocadas e reconstruídas conforme as novas necessidades contextuais. Ainda segundo esse mesmo teórico

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo



que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Nesse viés, se é as identidades ou identificações construtos contraditórios, fragmentados e cambiantes, os sujeitos tornam-se também fragmentados, contraditórios, performatizando identidades múltiplas (HALL, 2006; 2009; MOITA LOPES, 2002). Conforme aponta Marcuschi (2008), isso acontece por ser o sujeito um produto afetado pelo clivo da relação língua(gem) e história. Sobejamente, é por via dos Discursos Envolventes (DE), denominados por Souto Maior (2018), como noções “fantasmagóricas”, que dão a impressão de verdade. Os DE são segmentos linguístico-discursivos que, no contexto da enunciação, são carregados *a priori* de sentidos fossilizados, independentemente de uma possível necessidade de atualização desse sentido no seio do acontecimento (SOUTO MAIOR, 2018). Ainda podemos dizer que o discurso envolvente é um sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia de manutenção de poder.

Segundo Moita Lopes e Fabrício (2002), as pessoas, indentitariamente podem ser etiquetados discursivamente. Por ventura, os Discursos Envolventes correspondem

os dizeres que são construídos em contextos específicos e soam como regras ou verdades instituídas, as quais muitas vezes perderam sua justificativa inicial de existência e trazem conceitos preconcebidos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação e/ou exploração num contexto mercadológico perverso (SOUTO MAIOR, 2018, p.136).

Como endossado pela teórica acima, são esses mesmos discursos que constroem as noções de certo e errado na sociedade. Eles funcionam, muitas vezes, como vetores de estereótipos positivos ou negativos, determinando o *modus operandi* de ser sujeito no cotidiano. Mas, segundo Souto Maior (2018), tais discursos podem ser retroalimentados por outros que funcionem como contradiscurso hegemônico aos tipos de discursos predominantes de exclusão que se tem, como, por exemplo, os discursos racistas ainda vociferantes. Visto isso, foi por meio de certos discursos envolventes e moventes racistas, moventes porque historicizados no mundo, que sistemas de opressão racial destituíram a identidade negra do rol das demais identidades instituídas e legitimadas, como é o caso da identidade branca européia (MUNANGA, 2003).

Nesse sentido, os discursos cientificistas de vertente positivista à época colonial conceberam o sujeito negro como inferior, expondo-o, assim, ao estratagema da



escravidão. Devido isso, as categorias de etnia e raça, terminologias distintas, foram arraigadas ao aspecto biológico e patológico, estabelecendo o que Nascimento (2019); Munanga (2003) e Hall (2006) denominam por grupos racializados. A etnia é caracterizada por Munanga (2003, p. 12) como grupos de “indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; uma língua em comum [...]; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Enquanto a raça corresponde, ainda segundo esse autor, ao fenótipo racial, isto é, textura capilar, contorno facial e a cor da pele. Conforme Munanga (1990, p. 110) destaca, se a raça deixou de ser cientificamente apregoada ao aspecto biológico, enquanto categoria “política e ideologicamente é muito significativo, pois funciona como categoria etno-semântica, isto é, política e econômico-social de acordo com a estrutura de poder em cada sociedade multirracial”.

O reconhecimento da identidade negra passou a ser valorizado a partir da instituição da Frente Negra Brasileira (doravante FNB), conforme postulam Ferreira (2006) e Silva (2003). A FNB foi uma frente partidária sócio-política voltada às demandas sociais da população negra. Foi através dessa frente e de suas lideranças que a constituição identitária negra passou a ser ressignificada de forma positiva, visto que, devido o advento colonialista e seus resquícios racistas (FANON, 2008), tamanha identidade era concebida na sociedade de forma negativa.

É, por sua vez, nesse bojo de grandes engrenagens sócio-políticas em prol da afirmação do/a negro/a e de sua herança africana, que movimentos de militância, luta e resistência, como por exemplo, os Movimentos sociais negros, começaram a se dispersar regionalmente, buscando o enaltecimento da identidade negra.

No âmbito dessas transformações significativas, emerge o que denomina-se por negritude, que, segundo Munanga (1990), confere um movimento de vertente social, política, ideológico e identitária de reafirmação da população negra contrário a ideologia do branqueamento. Sendo assim, a negritude, termo cunhado pelo poeta martinicano Aimé Césaire (FERREIRA, 2006; MOURA, 2003), foi um movimento criado por intelectuais negros na década de trinta.

Desse modo, a negritude teve e tem relevância irreduzível para o processo de aceitabilidade e afirmação identitária negra.

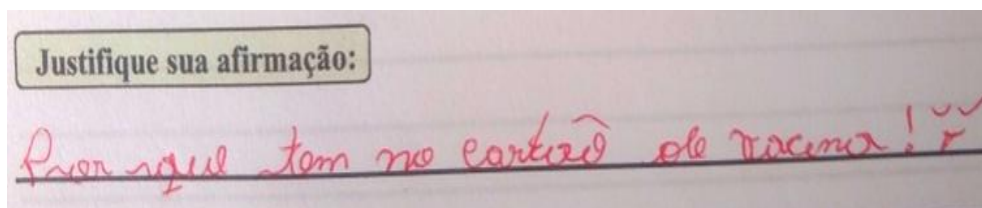
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



Nesta seção serão problematizados os resultados preliminares acerca de algumas produções discursivo-textuais coletadas no contexto de sala de aula. Uma dessas produções são oriundas, por exemplo, de formulários étnico-raciais aplicados aos/às discentes. Especificamente iremos trabalhar com os discursos de 3 alunos negros e uma branca. Os questionários foram formulados conforme o padrão das pesquisas censitárias raciais do IBGE (ARAÚJO, 1987; PIZA & ROSEMBERG, 1998-1999), apresentando, no cabeçalho, lembrete informativo sobre as principais etnias brasileiras: africana, européia, indígena, questão de múltipla escolha com as opções: negro/a, pardo/a, branco/a, indígena, amarelo/a, Outros? Quais? e questão discursiva para justificativas.

Nos primeiros dados, identificamos concepções étnico-raciais relacionadas ao cartão de vacina, certidão de nascimento, discurso religioso, ascendência familiar e fenótipo racial. Abaixo seguem alguns recortes discursivos:

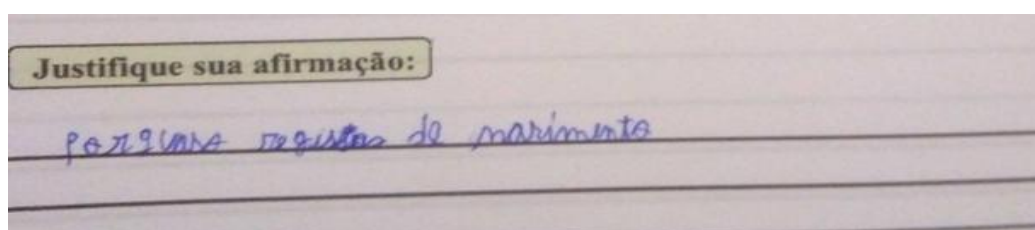
#### **Produção discursivo-textual de Jéssica**



**Fonte: dados da pesquisa, 2020**

No recorte acima, é enfatizado o cartão de vacina como meio alternativo de conhecimento sobre a forma de concepção racial do sujeito-partícipe. Como discurso envolvente, observamos o deslocamento de produtor na reafirmação de sua etnia pelo discurso do outro. Segundo Piza e Rosemberg (1998-1999), era comum algumas instituições sociais, como, por exemplo, cartório, ou postos de saúde, evidenciam o pertencimento racial por meio de cartão de vacina ou por certidão de nascimento, como é o caso também desse próximo recorte:

#### **Produção discursivo-textual de Luiz**





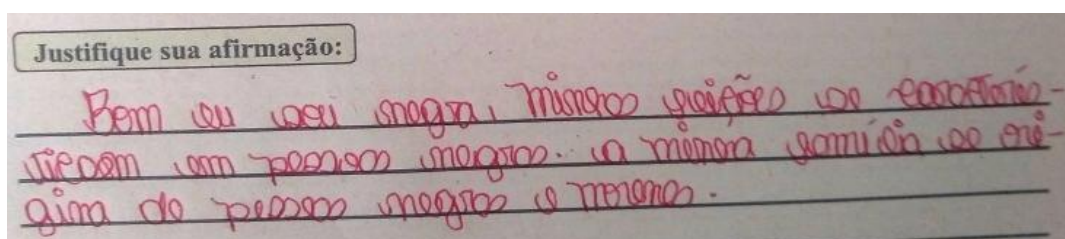
Fonte: autor da pesquisa, 2020.

Sobre o recorte acima em destaque, Piza e Rosemberg (1998-1999), afirmam que, no caso de certidões de nascimento, enquanto meio de pertencimento racial, era evidenciada pelos responsáveis ou parentes familiares, conforme a cor da pele do sujeito em tenra idade. *Grosso modo*, o cartório registrava a informação racial a partir do que era fornecido pelos/as familiares. Visto isso,

Sendo unidade de coleta censitária o domicílio e levando-se em consideração que são os chefes de família que atribuem cor aos membros menores em cada domicílio, os dados sobre cor coletados seriam definidos pelo pertencimento racial do chefe de família (PIZA & ROSEMBERG, 1998-1999, p.134).

Nesse sentido, em outros formulários étnico-raciais foram identificadas concepções com vistas na ascendência familiar, isto é, ancestralidade africana ou afro-brasileira, cujo fenótipo racial aproxima-se das características de uma pessoa lida socialmente como negra (SANT'ANNA VAZ, 2018). Ainda assim, no enunciado há respaldado as terminologias: *negro/a e moreno/a*, ambas significando modos de identificação racial opostos, isto é, enquanto identidades distintas aos sujeitos pertencentes do mesmo grupo étnico-racial. É como se ser negro/a fosse diferente de ser moreno/a, quando se sabe que pardo/a e moreno/a são tentativas de branqueamento discursivo. Essa implicação sócio-histórica e ideológica racial podem ser vista nesse próximo recorte:

### Produção discursivo-textual de Marina



Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

No senso comum, por exemplo, *ser moreno/a* não é o mesmo que *ser negro/a*. Isso fica enfatizado pelo dizer configurado no recorte acima, onde “a minha família se origina de pessoas negras e morenas”. Os termos *negra e morena* explicitam a

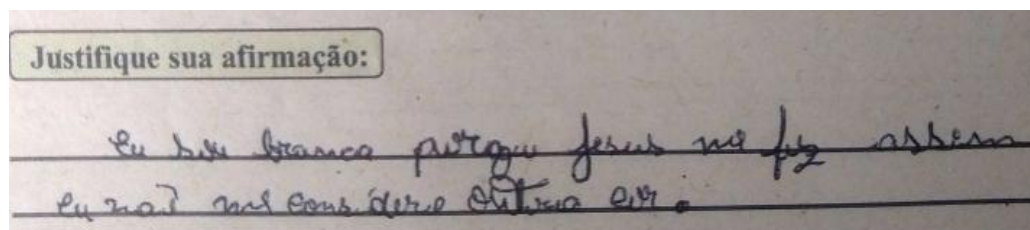




ambivalência ainda existente no meio social, especificamente no cotidiano desse sujeito-partícipe Porém, a terminologia *moreno/a* foi criada durante à época colonial como estratégia ideológica de branquear a população, mantendo, assim, o que Silva (2017); Moura (2003) e Nunes (2018) denominam por hegemonização de uma identidade nacional racial, com vistas aos propósitos coloniais. A *morenice*, por assim dizer, é um termo pejorativo de encobrimento e higienização contra o movimento de emancipação identitária, social, ideológica e política da população negra, doravante negritude (MOURA, 2003; SANT'ANNA VAZ, 2018).

Com vistas a isso, a mesma implicação sócio-histórica conceitual estende-se sob o termo *pardo/a*. Diferentemente de *moreno/a*, o/a *pardo/a* aparece como categoria racial a partir das pesquisas censitárias raciais agenciadas pelo IBGE em 1940 (PIZA & ROSEMBERG, 1998-1999; ARAÚJO, 1987). No tocante a essa terminologia muito usual há impasses ideológicos sobre a sua adesão. Pois, de um lado, há teóricos/as (ARAÚJO, 1987) que acreditam ser sua apreensão uma possível categoria identitária racial viável, já outros/as (SILVA, 2017; CRUZ & MARTINS, 2018) acreditam ser ela um mecanismo de segregação dentro da comunidade negra. No próximo recorte discursivo identificamos o pertencimento racial, nesse caso de uma aluna branca, arraigado ao discurso envolvente religioso cristão:

### Produção discursivo-textual de Mônica



Fonte: dados de pesquisa, 2020.

Nesse recorte discursivo vemos que o pertencimento racial é atribuído ao desejo divino. A figura religiosa se centraliza como um ente que organiza as raças, como discurso envolvente. Especificamente, no senso comum, a imagem divina aparece como determinadora de tudo que envolve o mundo e o ser humano. Nessa perspectiva teológica, tudo é posto sob a vontade de Deus, sendo este responsável pela vida, natureza, emoção e inclusive o pertencimento racial, pois, segundo destacado no enunciado " *eu sou branca porque Jesus me fez assim*". Adiante tecemos as considerações finais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos problematizar os efeitos de sentidos acerca das concepções étnico-raciais identitárias elencadas pelos sujeitos em sala de aula. Os dados analisados demonstraram que ainda há ambiguidades de sentidos que precisam ser discutidas para a conscientização e o esclarecimento das implicações sócio-históricas, culturais e ideológicas reverberantes por elas. Por sua vez, tais ambiguidades acabam sendo ocasionadas pela complexidade que se forma em torno das implicações acerca das terminologias étnico-raciais apregoadas aos diferentes tons de coloração de peles, especificamente a pele negra, bem como ao conjunto fenotípico racial que a constitui.

A partir das questões de pesquisas referidas na introdução, observamos que ainda falta, em sala de aula, maior esclarecimento e discussão acerca da base histórica e cultural que empreendem as categorias raça e etnia, uma vez que são elas fatores determinantes no tocante a ocupação de lugares e privilégios, bem como no cerceamento de tais lugares e privilégios quando se trata da população negra.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: Notas para uma discussão. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Caderno de pesquisas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

BRASIL, **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. Disponível em: Acesso em:

BRASIL, **Lei 10.639** de 9 de janeiro. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: Acesso em:

BRASIL, **Estatuto da Igualdade Racial**: Lei n. 12. 288, de 20 de julho de 2010. Brasília: Edições câmara, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINÓV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.



GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário de relações raciais e educação. Rio de Janeiro, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução**. Rio de Janeiro: Delta, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; FABRÍCIO, Branca Falabella. **Discursos e vertigens: Identidades em xeque em narrativas contemporâneas**. Juiz de Fora: Revista Veredas: Est. Ling, v.6, n. 2, p. 11-29, 2002.

MANDIGO, Fábio. **Salvador Negro rancor**. Bahia, 2011.

MOURA, Clóvis. **Encruzilhada dos orixás: Problemas e dilemas do negro brasileiro**. Maceió: EDUFAL, 2003.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas**. Revista da ABPN, v.12, nº 32 • março – maio 2020, p. 11-29

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos sentidos brasileiros**. São Paulo. Revista USP, 1998-1999.



**Educação como (re)Existência:  
mudanças, conscientização e  
conhecimentos.**

15, 16 e 17 de outubro de 2020

Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso - Maceió-AL

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Os saberes docentes e a constituição de ethos no Pibid/Letras: A construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, José Quaresma de.; SIMÕES, Darcilia (Org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica**. São Paulo: Pontes, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura em curso: Trilogia pedagógica**. Campinas: Autores associados, 2003.