

LINGUAGEM, IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LANGUAGE, IDENTITY, AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE FINAL
YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Ciências Humanas • 15/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783652938](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783652938)

Conceição de Maria da Silva Moita¹

Cid-Nei Vasconcelos²

Francisco Antônio de Paula Gregório³

Francisco Antônio de Souza⁴

Maria Márcia Rocha⁵

Maria Solange Oliveira Belchior⁶

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre linguagem, identidade e relações étnico-raciais nos anos finais do ensino fundamental, considerando a escola como espaço de construção social, cultural e discursiva. O estudo parte da compreensão de que a linguagem ultrapassa a função comunicativa, constituindo-se também como instrumento de formação identitária e de reprodução ou enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. A pesquisa possui caráter bibliográfico e qualitativo, fundamentando-se em autores que discutem linguagem, educação e relações étnico-raciais. O trabalho evidencia a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com a promoção de uma educação antirracista no ambiente escolar. Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir significativamente para a formação crítica dos estudantes e para o fortalecimento do respeito às diferenças étnico-raciais.

Palavras-chave: Linguagem; Identidade; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between language, identity, and ethnic-racial relations in the final years of elementary school, considering the school as a space for social, cultural, and discursive construction. The study starts from the understanding that language transcends its communicative function, also constituting an instrument for identity formation and for the reproduction or confrontation of racial inequalities present in Brazilian society. The research has a bibliographic and qualitative character, based on authors who discuss language, education, and ethnic-racial relations. The work highlights the importance of pedagogical practices committed to valuing cultural diversity and promoting

anti-racist education in the school environment. It concludes that the teaching of Portuguese can significantly contribute to the critical formation of students and to strengthening respect for ethnic-racial differences.

Keywords: Language; Identity; Ethnic-racial relations.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem ocupa papel fundamental na constituição das relações humanas, na produção de sentidos e na construção das identidades sociais e culturais dos sujeitos. No ambiente escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, as práticas de linguagem influenciam diretamente os modos pelos quais os estudantes percebem a si mesmos, os outros e o mundo em que vivem. Como afirma Bakhtin (1997, p. 130) “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Nesse contexto, as discussões sobre identidade e relações étnico-raciais tornam-se indispensáveis para a promoção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade.

O presente estudo delimita-se à análise das relações entre linguagem, identidade e questões étnico-raciais nos anos finais do ensino fundamental, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa e sua contribuição para a formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, Freire (2011, p. 11) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que o ensino da linguagem está diretamente relacionado à compreensão crítica da realidade social e cultural dos sujeitos.

Dessa forma, o problema discutido neste artigo consiste em compreender de que maneira a linguagem, enquanto prática social e cultural, pode contribuir tanto para a reprodução de preconceitos e desigualdades étnico-raciais quanto para a valorização das identidades e o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Nessa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o ensino deve fundamentar-se na “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996), destacando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças e com a formação crítica dos estudantes.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acerca da educação para as relações étnico-raciais, especialmente após a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras. Além disso, busca-se compreender como os discursos presentes no espaço escolar influenciam a formação identitária dos adolescentes e jovens e a construção de uma convivência pautada no respeito às diferenças culturais e raciais.

Para isso, será abordada inicialmente a questão da linguagem como prática social e constitutiva das identidades; na sequência propõe-se a discussão sobre identidade e relações étnico-raciais no contexto escolar; e depois a análise do papel do ensino de Língua Portuguesa na promoção de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento do racismo na escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Linguagem e Construção das Identidades

A identidade é entendida como um processo dinâmico, influenciado por fatores como nacionalidade, cultura, raça, gênero e classe social, sendo construída a partir das experiências pessoais, culturais e sociais vivenciadas ao longo da vida. Enquanto Bakhtin (1997) compreende a identidade como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem, Hall (2006) amplia essa discussão ao afirmar que as transformações da modernidade fragmentam as referências culturais do sujeito contemporâneo.

Sob essa perspectiva, a linguagem não pode ser compreendida apenas como instrumento de comunicação, mas também como prática social atravessada por relações de poder, capazes de legitimar inclusões ou exclusões no contexto escolar. Desse modo, determinados discursos podem contribuir para a valorização ou marginalização de identidades culturais, étnicas e sociais historicamente marcadas por desigualdades.

Segundo Silva (2000), a identidade e a diferença resultam de processos simbólicos e discursivos produzidos socialmente. Com base nesse entendimento, a afirmação identitária também envolve disputas por reconhecimento, poder e acesso a bens sociais e culturais, evidenciando que as identidades são construídas em meio às relações sociais marcadas por desigualdades e diferenças.

Já Bauman (2005), em diálogo com as discussões de Stuart Hall, compreende a identidade como um processo contínuo e inacabado, constantemente reconstruído a partir das experiências, escolhas e transformações vivenciadas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias. Nessa perspectiva, as vivências sociais, culturais e

peçoais exercem influência significativa na constituição do sujeito, reforçando a importância do reconhecimento da diversidade cultural e das múltiplas formas de pertencimento presentes na sociedade contemporânea.

As discussões acerca da constituição identitária tornam-se ainda mais relevantes no contexto escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, período marcado pela intensificação das relações sociais e pela busca de pertencimento. Nesse sentido, Brandão (2013) compreende a escola como espaço de formação humana e de construção social das identidades por meio das relações culturais e educativas.

Observa-se que, no contexto escolar, ainda persistem práticas discursivas e sociais que reforçam preconceitos relacionados à raça, cultura, condição socioeconômica e outras formas de diferenças. Tais manifestações influenciam diretamente a construção identitária dos estudantes, sobretudo daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Nessa direção, Hees e Ramírez (2021) ressaltam que a escola está inserida em uma sociedade marcada por desigualdades e preconceitos, o que exige da prática docente uma postura crítica e comprometida com a valorização da diversidade cultural e humana.

Diante desse contexto, a atuação docente torna-se fundamental no enfrentamento de práticas discriminatórias e na promoção do respeito à identidade cultural e à singularidade dos sujeitos. Como afirma Guareschi (2024, p. 97), “o único argumento que vence [...] é a prática”, evidenciando a importância de ações pedagógicas voltadas ao respeito mútuo e à convivência no ambiente escolar.

A construção identitária também se relaciona às formas de reconhecimento social dos grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a escola pode contribuir para a valorização das diferentes identidades culturais e para o fortalecimento de práticas educativas voltadas ao respeito à diversidade e à igualdade social, por meio da inclusão de conteúdos que contemplem a pluralidade cultural, da promoção de ações pedagógicas antidiscriminatórias e da valorização dos saberes e experiências dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar.

À vista disso, Stefanini (2025) evidencia que a identidade da pessoa com deficiência é socialmente construída por meio das relações discursivas e culturais estabelecidas na sociedade. A autora demonstra que a linguagem pode tanto reforçar estigmas e exclusões quanto contribuir para práticas mais inclusivas e respeitadas. Dessa forma, o uso social da linguagem exerce influência significativa na maneira como determinados sujeitos são reconhecidos, valorizados ou marginalizados no espaço escolar.

Além disso, a autora defende que a inclusão da pessoa com deficiência depende não apenas de mudanças físicas e estruturais, mas também da transformação das práticas discursivas e sociais. O texto destaca que a falta de acessibilidade e o modo como a esfera social constrói a ideia de “normalidade” são fatores que produzem exclusão. Nesse contexto, Stefanini ressalta a importância de reconhecer a diversidade humana e valorizar identidades plurais, rompendo concepções excludentes e promovendo relações sociais mais inclusivas, respeitadas e igualitárias.

O professor, enquanto protagonista no processo de mediação e facilitação na produção do saber, deve atentar-se aos diversos

aspectos presentes no ambiente escolar, especialmente no contexto da sala de aula. Ao identificar situações de natureza preconceituosa, faz-se necessária uma intervenção pedagógica imediata, uma vez que a negligência diante dessas práticas pode contribuir para sua perpetuação. Sob essa ótica, torna-se essencial promover a conscientização da comunidade escolar.

Sobretudo de adolescentes e jovens que frequentam os anos finais do ensino fundamental, considerando que essa etapa do desenvolvimento é marcada por transformações cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Em razão dessas mudanças, os estudantes tornam-se mais suscetíveis à influência dos grupos sociais e das práticas discursivas presentes no ambiente escolar, as quais exercem papel significativo na formação das identidades e nas relações sociais estabelecidas nesse contexto.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) defende uma formação integral orientada pelo reconhecimento da pluralidade cultural, social e étnico-racial, compreendendo a escola como espaço de construção identitária e exercício da cidadania. Nesse caso, o documento orienta práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento das diferentes experiências socioculturais e à promoção de relações mais democráticas e inclusivas por meio da linguagem e da interação social.

Nesse contexto, a escola e a prática docente desempenham papel indispensável no desenvolvimento da consciência social dos estudantes e no reconhecimento da pluralidade cultural presente na sociedade. Por meio das práticas de linguagem desenvolvidas no ambiente escolar, o ensino pode promover o diálogo, o reconhecimento das múltiplas identidades e a problematização de

preconceitos e discriminações, favorecendo relações sociais mais democráticas e inclusivas.

2.2. Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar

As relações étnico-raciais no Brasil são historicamente marcadas por processos de desigualdade, exclusão social e discriminação racial, cujos reflexos permanecem presentes em diferentes instituições da sociedade, especialmente no ambiente escolar. Nesse contexto, o racismo manifesta-se tanto de forma explícita quanto simbólica, por meio de práticas discursivas, curriculares e institucionais que silenciam, inferiorizam ou estereotipam determinadas identidades culturais e raciais.

Esse processo manifesta-se nas interações cotidianas entre estudantes e profissionais da educação, por meio de apelidos pejorativos, preconceitos linguísticos, associações negativas relacionadas aos traços fenotípicos e da invisibilização da cultura afro-brasileira nos conteúdos escolares. Em decorrência disso, a linguagem atua como instrumento de manutenção das desigualdades, uma vez que determinadas formas de falar, comportamentos e referências culturais passam a ser socialmente inferiorizados em favor de padrões historicamente associados à branquitude e à cultura eurocêntrica.

Nesse sentido, a BNCC (2018) propõe práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo por meio do diálogo, da revisão de materiais didáticos, do reconhecimento das contribuições afro-brasileiras e indígenas e da promoção de relações fundamentadas na igualdade e nos direitos humanos. Mediante a isso, Gomes (2003) ressalta que a escola constitui um espaço de disputas identitárias e

culturais, tornando-se indispensáveis a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista, o reconhecimento da diversidade e a promoção da equidade racial.

Embora a BNCC proponha práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento do racismo e para a valorização da diversidade cultural, observa-se que tais diretrizes frequentemente esbarram em práticas escolares ainda marcadas por perspectivas eurocêntricas e pela ausência de formação crítica dos profissionais da educação. Desse modo, evidencia-se uma tensão entre o discurso inclusivo presente nos documentos oficiais e a permanência de práticas pedagógicas que silenciam identidades historicamente marginalizadas.

Além disso, a implementação das orientações presentes na BNCC depende de condições institucionais que nem sempre estão disponíveis nas redes de ensino. Questões relacionadas à sobrecarga docente, à limitação de recursos pedagógicos e à ausência de programas sistemáticos de formação continuada podem dificultar a concretização das propostas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Nesse cenário, observa-se que a existência de diretrizes curriculares, por si só, não garante mudanças efetivas nas práticas educativas, exigindo o comprometimento coletivo da comunidade escolar e das políticas públicas educacionais.

Apesar dos avanços legais, diversos estudos apontam que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 ainda ocorre de maneira fragmentada, muitas vezes restrita a atividades pontuais e comemorativas. Em muitos contextos escolares, a cultura afro-brasileira é abordada em datas específicas, o que contribui para a folclorização das identidades negras e para a superficialização das

discussões acerca das desigualdades raciais. Nessa lógica, em vez de promover uma reflexão crítica contínua, determinadas práticas pedagógicas acabam reduzindo a temática étnico-racial a ações simbólicas e episódicas.

Embora a Lei nº 10.639/2003 represente um marco para a educação das relações étnico-raciais, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos no contexto escolar. Entre os principais obstáculos destacam-se a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a escassez de materiais didáticos que abordem a temática de forma crítica e a permanência de concepções pedagógicas marcadas por perspectivas eurocêntricas. Como consequência, muitas instituições desenvolvem ações pontuais que, embora relevantes, nem sempre se traduzem em práticas permanentes de reflexão das desigualdades raciais.

À vista disso, Munanga (2005) destaca que o enfrentamento do racismo na escola exige mais do que ações isoladas, demandando a desconstrução de estereótipos historicamente enraizados na sociedade e a implementação de práticas pedagógicas permanentes voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e para a formação de uma consciência crítica acerca das desigualdades étnico-raciais.

Nessa condição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, reforça a necessidade de garantir à criança e ao adolescente o direito à dignidade, ao respeito e à proteção contra qualquer forma de discriminação, incluindo o racismo. Assim, o ECA (1990) contribui para o fortalecimento de práticas educativas voltadas à valorização da identidade da criança

negra, assegurando seu desenvolvimento social, cultural e educacional em condições de igualdade e respeito à diversidade.

Em vista disso, a identidade cultural do adolescente deve ser desenvolvida inicialmente no contexto familiar, por meio da valorização de seus valores, experiências e referências socioculturais. Posteriormente, esses aspectos passam a influenciar as relações sociais e as interações estabelecidas no ambiente escolar. Portanto, torna-se fundamental que professores, gestores e coordenadores atuem de forma articulada no processo de ensino e aprendizagem, estando preparados para promover discussões acerca da educação antirracista no espaço escolar. Tal prática contribui para o reconhecimento da diversidade, a valorização cultural e o fortalecimento da autonomia do estudante enquanto sujeito social e cultural.

Nessa concepção, Hees e Ramírez (2021) afirmam que o reconhecimento das identidades culturais favorece o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento social. De modo convergente, Libâneo (1994) compreende que a prática educativa deve promover a formação crítica do sujeito, articulando ensino, realidade social e desenvolvimento da consciência cidadã, o que reforça a importância de uma educação pautada no respeito à diversidade e na valorização da pluralidade étnica e cultural no ambiente escolar.

A família e a escola desempenham papéis significativos na formação social, ética e cultural dos indivíduos, uma vez que ambos os espaços influenciam diretamente a construção de valores, identidades e formas de convivência. Conforme afirma Brandão (2013, p. 7), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja

ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”. Entretanto, as relações estabelecidas nesses contextos nem sempre favorecem práticas de respeito à diversidade, visto que preconceitos, discriminações e estereótipos também podem ser reproduzidos no ambiente familiar e nas interações sociais cotidianas.

Em vista disso, a escola enfrenta o desafio de romper com práticas historicamente naturalizadas que contribuem para a reprodução do racismo estrutural no espaço educativo. O silêncio diante de manifestações discriminatórias, bem como a ausência de discussões críticas sobre identidade e desigualdade racial, acabam legitimando relações de poder excludentes no cotidiano escolar. Dessa forma, a instituição escolar não apenas reflete desigualdades presentes na sociedade, mas também pode contribuir para sua manutenção quando não desenvolve práticas pedagógicas comprometidas com a problematização do racismo e da exclusão social.

Considerando esse contexto, Gomes (2003) salienta que a educação voltada para as relações étnico-raciais demanda a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento ao racismo estrutural presente na sociedade. Sob essa perspectiva, o currículo escolar deve incorporar discussões que promovam o reconhecimento das identidades culturais, bem como o respeito às diferenças, compreendendo-as como elementos constitutivos da formação social e histórica dos indivíduos.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a discussão acerca das relações étnico-raciais nos anos finais do ensino fundamental deve integrar o planejamento pedagógico de forma contínua, crítica

e reflexiva. Nesse processo, faz-se necessário que coordenadores pedagógicos e docentes analisem coletivamente as situações de discriminação, invisibilização cultural e reprodução de estereótipos raciais presentes no cotidiano escolar.

A partir dessa problematização, torna-se possível elaborar práticas pedagógicas comprometidas não apenas com a valorização da pluralidade cultural, mas também com o enfrentamento de mecanismos excludentes historicamente naturalizados no espaço educativo, contribuindo para a construção de relações mais igualitárias e para o fortalecimento da formação crítica dos estudantes.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1999) compreende o desenvolvimento humano como um processo constituído pelas interações sociais e pela mediação cultural estabelecida no contexto educativo. Sob essa ótica, as relações construídas no ambiente escolar influenciam diretamente a formação identitária dos estudantes, tornando a atuação docente e o planejamento pedagógico elementos indispensáveis para a problematização de práticas discriminatórias e para a valorização da diversidade étnico-racial.

A partir dessa compreensão, o diálogo entre coordenador pedagógico e professor durante o planejamento pedagógico torna-se essencial para a elaboração de estratégias pedagógicas capazes de promover a conscientização, o respeito às diferenças e a construção de relações mais harmoniosas no ambiente escolar. Diante disso, a escola assume um papel fundamental na formação social e cultural dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e da convivência coletiva.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é fundamental para a integração das relações étnico-raciais no espaço escolar, pois orienta as ações pedagógicas, os objetivos institucionais e as práticas educativas desenvolvidas pela escola. Por meio dele, torna-se possível inserir, de forma planejada e contínua, discussões voltadas para a valorização da diversidade cultural, o combate ao racismo e a promoção da igualdade étnico-racial.

Além disso, o PPP contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e acolhedor. Conforme afirma Libâneo (2004, p. 102), “a escola democrática é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida social”. Entretanto, observa-se que, em muitas instituições, o PPP ainda assume caráter predominantemente burocrático, sem a efetiva participação da comunidade escolar e sem a concretização prática das propostas relacionadas à diversidade e às relações étnico-raciais.

Diante desse contexto, torna-se necessário que o documento ultrapasse sua função formal e se constitua como instrumento de reflexão coletiva, orientando ações pedagógicas voltadas à inclusão, ao reconhecimento das identidades culturais e à superação das desigualdades sociais e raciais presentes no ambiente escolar. Em consonância com esse entendimento, Munanga (2005) ressalta que educar para a diversidade implica não apenas reconhecer as diferenças culturais, mas também desenvolver práticas educativas voltadas para o combate às desigualdades historicamente construídas pela sociedade.

Nos anos finais do ensino fundamental, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica acerca das desigualdades étnico-raciais presentes no cotidiano

escolar. Nessa mesma direção, o ensino de literatura pode contribuir para ampliar as representações culturais no espaço educativo, possibilitando o contato dos estudantes com narrativas, experiências sociais e identidades historicamente silenciadas pelo currículo tradicional e pelas perspectivas eurocêntricas ainda presentes na escola.

Sob essa perspectiva, a atuação da coordenação pedagógica, da gestão escolar e dos docentes assume papel relevante na elaboração de estratégias e projetos interdisciplinares voltados à desconstrução de estereótipos e ao enfrentamento das desigualdades racialmente produzidas no contexto educacional. Mais do que promover ações isoladas, a escola deve assumir uma postura permanente de reflexão sobre os mecanismos de exclusão presentes na sociedade, compreendendo o currículo e o ambiente escolar como espaços de construção cultural, social e política.

2.3. O Ensino de Língua Portuguesa e a Educação Antirracista

O ensino de Língua Portuguesa possui papel fundamental na formação crítica dos estudantes, especialmente quando pensado a partir de uma perspectiva comprometida com a educação antirracista. A linguagem não se limita ao ensino de regras gramaticais, mas constitui-se como prática social, histórica e ideológica, atravessada por relações de poder, identidades e culturas. Dessa forma, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa implica também discutir os discursos que historicamente contribuíram para silenciar grupos marginalizados, sobretudo a população negra.

Durante muito tempo, a escola brasileira reproduziu perspectivas eurocêntricas, privilegiando autores e referências vinculadas à cultura branca, enquanto invisibilizava as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade. Esse processo colaborou para a manutenção do racismo estrutural no ambiente escolar, fortalecendo práticas de exclusão e desigualdade racial.

Segundo Freire (2017), a educação deve assumir um caráter humanizador e libertador, rompendo com práticas tradicionais que transformam os estudantes em simples receptores de conteúdo. Para o autor, o diálogo é essencial na construção do conhecimento, pois permite que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade e atuem na transformação social. Assim, uma educação linguística antirracista exige práticas pedagógicas que valorizem as diferentes vozes, experiências e identidades presentes na escola.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa precisa ir além da aprendizagem mecânica da gramática normativa. A língua é viva, dinâmica e socialmente construída, refletindo conflitos, ideologias e relações de poder existentes na sociedade. Ensinar língua portuguesa significa também possibilitar aos estudantes a compreensão crítica dos discursos que circulam socialmente, permitindo-lhes identificar preconceitos, desigualdades e mecanismos de exclusão presentes nas práticas discursivas do cotidiano.

A perspectiva dialógica da linguagem, fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin, contribui significativamente para essa discussão ao compreender a linguagem como interação social. Para Bakhtin (1992), todo discurso é produzido em contextos históricos e sociais específicos e carrega valores ideológicos. Dessa maneira, o ensino de

Língua Portuguesa deve reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, capazes de produzir sentidos, posicionamentos e interpretações sobre o mundo.

A partir dos estudos de Sousa (2023), reforça a necessidade de um ensino comprometido com práticas sociais e com a formação crítica dos estudantes. A autora defende que o ensino não pode permanecer distante das demandas sociais, das relações de poder e das desigualdades vivenciadas pelos alunos. Nesse contexto, destaca-se o conceito de Letramento Racial Crítico, entendido como possibilidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar práticas discriminatórias e compreender como o racismo se manifesta na sociedade e na linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) também contribui para essa discussão ao reconhecer a linguagem como prática social e defender princípios relacionados aos Direitos Humanos, à diversidade e à cidadania. Entretanto, embora apresente avanços, o documento ainda trata as questões étnico-raciais de maneira limitada, exigindo do professor uma postura crítica diante do currículo e das práticas pedagógicas.

Entretanto, a incorporação dessas orientações ao ensino de Língua Portuguesa ainda ocorre de forma desigual entre as instituições escolares. Em muitos contextos, a abordagem das relações étnico-raciais permanece subordinada a projetos específicos ou a datas comemorativas, sem integração efetiva ao planejamento curricular. Tal situação evidencia que a promoção de uma educação linguística comprometida com a equidade racial requer não apenas diretrizes normativas, mas também investimentos em formação docente, revisão de materiais didáticos e desenvolvimento de ações

educativas comprometidas com a reflexão crítica e realidade sociocultural dos estudantes.

Nesse cenário, a literatura ocupa papel importante na promoção de uma educação antirracista. O contato com obras produzidas por autores negros possibilita aos estudantes conhecer outras narrativas e formas de representação da população negra, rompendo com estereótipos historicamente construídos. Autores como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Machado de Assis ampliam o repertório cultural dos estudantes e fortalecem práticas de leitura mais críticas e inclusivas.

Além da literatura, torna-se necessário discutir os discursos presentes nas mídias digitais, redes sociais e meios de comunicação, uma vez que o racismo também se manifesta por meio de expressões discriminatórias, estereótipos e discursos de ódio frequentemente naturalizados. Nesse sentido, a análise crítica dessas práticas discursivas contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com o respeito à diversidade, considerando que “educar é colaborar na construção de sujeitos críticos e conscientes” (RIOS, 2010, p. 24).

A educação antirracista também exige o combate ao preconceito linguístico e a valorização das diferentes variedades da língua. Historicamente, a escola privilegiou a norma-padrão como única forma legítima de linguagem, desconsiderando os falares populares e as identidades culturais dos estudantes. Reconhecer a diversidade linguística presente no ambiente escolar constitui prática democrática, inclusiva e humanizadora, uma vez que, “a escola deve reconhecer a heterogeneidade linguística como característica constitutiva da língua” (RANGEL; ROJO, 2010, p. 36).

Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas voltadas à cidadania, à reflexão crítica e ao enfrentamento das desigualdades raciais. Mais do que ensinar conteúdos gramaticais, cabe ao educador promover espaços de diálogo, valorização das diferenças e conscientização social.

Portanto, pensar o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva antirracista significa compreender a linguagem como instrumento de emancipação e transformação social. A escola precisa constituir-se como espaço democrático de valorização da diversidade e combate às discriminações, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, desenvolvida com o objetivo de compreender as relações entre linguagem, identidade e relações étnico-raciais nos anos finais do ensino fundamental, bem como analisar as contribuições do ensino de Língua Portuguesa para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas. A opção pela abordagem qualitativa embasa-se na necessidade de compreender fenômenos educacionais, sociais e culturais a partir da interpretação de significados, discursos e práticas presentes no contexto escolar.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa possibilita a análise de aspectos da realidade que envolvem valores, crenças,

representações e relações sociais, permitindo uma compreensão mais ampla dos fenômenos humanos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa configura-se como bibliográfica, sendo realizada por meio de levantamento, seleção e análise de livros, artigos científicos, dissertações, legislações e documentos normativos relacionados à temática investigada. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, possibilitando ao pesquisador aprofundar conhecimentos, identificar diferentes perspectivas teóricas e construir análises fundamentadas sobre determinado objeto de estudo.

O referencial teórico que sustenta a investigação foi construído por autores que discutem a linguagem, como prática social, a construção das identidades e as relações étnico-raciais no contexto educacional. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Bakhtin (1992; 1997), Hall (2006), Bauman (2005), Silva (2000), Freire (2011; 2017), Gomes (2003), Munanga (2005), Libâneo (1994; 2004), Brandão (2013), Stefanini (2025), Sousa (2023) e Hees e Ramírez (2021). Também foram analisados documentos legais e orientadores da educação brasileira, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 10.639/2003, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A seleção dos referenciais teóricos ocorreu em função de sua relevância para a compreensão das categorias centrais da pesquisa. Os estudos de Bakhtin (1992; 1997) subsidiaram a análise da linguagem como prática social e constitutiva das relações humanas; Freire (2011; 2017), contribuiu para a compreensão da educação

enquanto prática crítica e emancipadora; Hall (2006), Bauman (2005) e Silva (2000) fundamentaram as discussões sobre identidade e diferença; Gomes (2003) e Munanga (2005) forneceram subsídios para a análise das relações étnico-raciais e da educação antirracista; enquanto Libâneo (1994; 2004) e Brandão (2013) contribuíram para a reflexão acerca da função social da escola e da prática pedagógica. Complementarmente, estudos mais recentes, como os de Stefanini (2025), Sousa (2023) e Hees e Ramírez (2021), possibilitaram ampliar o diálogo com debates contemporâneos sobre linguagem, inclusão e diversidade no contexto educacional.

A análise do material bibliográfico ocorreu por meio da leitura crítica, interpretativa e reflexiva das obras selecionadas, buscando identificar contribuições teóricas acerca do papel da linguagem na formação das identidades, dos desafios relacionados às relações étnico-raciais no ambiente escolar e das possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento do racismo. A partir desse processo, estabeleceu-se um diálogo entre os referenciais teóricos e as demandas contemporâneas da educação, especialmente no que se refere à formação cidadã, à inclusão e ao respeito às diferenças.

Por fim, a pesquisa está fundamentada em uma perspectiva crítico-reflexiva, compreendendo a educação como prática social capaz de promover o reconhecimento das identidades culturais, a valorização da pluralidade étnico-racial e a construção de relações mais democráticas e igualitárias no contexto escolar. Dessa forma, busca-se contribuir para a ampliação das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa como espaço de formação crítica e de

fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste artigo evidenciam que a linguagem exerce papel fundamental na construção das identidades e nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar. Nos anos finais do ensino fundamental, as práticas discursivas influenciam diretamente a formação crítica dos estudantes e a maneira como compreendem as diferenças culturais e étnico-raciais presentes na sociedade.

Observou-se que a escola possui importante responsabilidade na promoção de uma educação antirracista, comprometida com a valorização da diversidade e com o combate às práticas discriminatórias. Nesse processo, o ensino de Língua Portuguesa apresenta significativo potencial formativo, ao possibilitar reflexões críticas sobre linguagem, cultura e identidade.

A realização deste estudo contribuiu para ampliar a compreensão acerca da necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas identidades presentes no contexto escolar. Além disso, reforça-se a importância da formação docente e da construção de currículos comprometidos com a inclusão, a cidadania e o respeito às diferenças.

Conclui-se que discutir linguagem, identidade e relações étnico-raciais na escola representa importante caminho para a construção de uma educação mais democrática, crítica e socialmente comprometida.

Nesse sentido, compreende-se que a linguagem pode tanto reproduzir desigualdades historicamente construídas quanto constituir-se como instrumento de valorização da diversidade cultural, de fortalecimento da consciência crítica e de promoção de relações mais igualitárias no espaço escolar. Desse modo, faz-se necessário que futuras práticas pedagógicas e investigações acadêmicas continuem ampliando as reflexões sobre educação, múltiplas identidades e justiça social, contribuindo para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: Planalto – Lei nº 9.394/1996. Acessado em: 23. mai. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22. mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31. mai. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** - 64 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEES, Luciane Weber Baia; RAMÍREZ, Germana Ponce de Leon. **Diversidade étnica e cultural na escola de educação básica.** Docent Discunt, v.2, n. 1, 2021.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Formação do Professor).

MINAYO, MCS (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. Coleção explorando o ensino; v. 19)

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 2010; 8ª ed., Editora Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133 p. (Educação pós-crítica). ISBN 8532624138.

SOUSA, Priscila Gabriela Oliveira. **Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e antirracismo**: uma proposta dialógica na educação básica. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

STEFANINI, M. W. **Linguagem e construção de identidade**: reflexões sobre a identidade da “pessoa com deficiência”. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, v. 25, n. 3, p. 207-225, set./dez. 2025. DOI: 10.5935/cadernosletras.v25n3p207-225

VYGOTSKY, LS **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹ Licenciada em Pedagogia, História e Educação Infantil, e com especialização em Educação Infantil. Professora na cidade de Tianguá e mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical, especialista em Gestão Educacional e Projetos e em Gestão Escolar, além de licenciado em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua como Técnico Pedagógico da Área de Ciências na Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara-Ce, com experiência em ensino de Biologia, projetos científicos, feiras de ciências, Educação Ambiental e Astronomia, coordenando ações de incentivo à pesquisa e à divulgação científica na educação básica. CV: <http://lattes.cnpq.br/3420305857759738>.

³ Bacharel em Teologia, com formação pedagógica e Licenciaturas em Letras (Português e Inglês), possui pós-graduações em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Metodologia do Ensino de História e Língua Portuguesa e Gestão Escolar, atualmente é mestrando em Ciências da Educação. Atua como professor na rede municipal de Jijoca de Jericoacoara-CE, na EMEF Francisco Sales de Carvalho. CV: <https://lattes.cnpq.br/2819592885622841>.

⁴ Licenciado em Biologia e Pedagogia, com especializações em Química e Biologia e em Gestão Escolar. Professor em Tianguá-CE e

mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003), especialista em Psicopedagogia (2007) e em Gestão Escolar (2016). Atualmente é mestranda pela World University Ecumenical e professora pela rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara-Ce, atuando na EMEF Francisco Sales de Carvalho. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Licenciada em Pedagogia, bacharel em Administração, com especializações em Educação Especial e Inclusiva e em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)