



RACISMO E MEMÓRIA LINGUÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR

RACISM AND LINGUISTIC MEMORY IN HIGHER
EDUCATION

Carlos Maroto Guerola¹

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira – UNILAB*

Maecia Santos Abade²

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira - UNILAB³*

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise de textos de 25 estudantes negras de ensino superior. Busca-se nela interpretar a conexão entre os discursos a respeito de sua própria educação formal e desafios sintáticos e textuais para a compreensão leitora e a produção textual, identificáveis na análise, que as enunciadoras encaram de forma mais intensa e expressiva em decorrência dos sistemas de exclusão do racismo estrutural no Brasil. Esses sistemas buscam impedi-las de que possam tornar nitidamente apreensíveis as forças ilocucionárias dos enunciados que lêem e escrevem de modo a delimitar com precisão compreensões responsivas possíveis e atos perlocucionários intencionados. Os resultados apontam para a conveniência de pedagogias de memória linguística que abranjam a reflexão em torno de como polícias discursivas esperam e exigem que a sintaxe e a textualidade se manifestem na modalidade escrita, particularmente, porém não exclusivamente, nos gêneros da esfera acadêmica.

Palavras-chave: Racismo; Letramento; Poder; Escrita; Ensino superior.

¹ E-mail: guerola@unilab.edu.br.

² E-mail: maeciasantos010@gmail.com.

³ Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB e seu Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2021-2022, com apoio do qual esta pesquisa foi desenvolvida.

Abstract: *This work presents the interpretative analysis of texts from 25 Black higher education students, examining at the connection between their discourse regarding their formal education and the syntactic and textual challenges they face in reading comprehension and textual production. These challenges are framed within the context of the exclusionary systems of structural racism in Brazil, which seek to prevent them from acquiring the linguistic-discursive skills necessary to make the illocutionary forces of the utterances they read and write clearly apprehensible, thus enabling them to accurately delineate possible responsive attitudes and intended perlocutionary acts. The results highlight the need for pedagogies of linguistic memory that include reflections on how discursive policing expect and demand that syntax and textuality manifest themselves in written form, particularly, but not exclusively, in genres within the academic sphere.*

Keywords: *Racism; Literacy; Power; Writing; Higher education.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se debruça sobre um dos problemas de pesquisa determinantes para o estabelecimento da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, conforme descrito por Kleiman (1998), e que ainda prevalece como um dos problemas de pesquisa basilares na empreitada epistemológica da LA no país: os desafios para o ensino e a aprendizagem de leitura e produção de textos nos diferentes níveis do sistema educacional, com especial atenção para o ensino superior. Diferentes análises e reflexões a respeito dos desafios encarados em cursos de graduação, baseadas em arcabouços teórico-metodológicos diversificados, continuam ocupando um lugar central no bojo das pesquisas na área, em diferentes regiões do país (cf., Ciavolella; Menegassi, 2021; Oliveira; Melo, 2020; Dias, 2020; Nonato, 2019; Fonseca, 2019; Ponso, 2018; Gil, 2018; dentre outros).

A faculdade⁴ onde os dados desta pesquisa foram gerados localiza-se na Bahia, estado em que 83,9% das/os 3.434.828 matriculadas/os na Educação Básica frequentam a rede pública (INEP, 2021). De acordo com o *Anuário Brasileiro de Educação Básica* (Cruz; Monteiro, 2022), dentre esses estudantes, apenas 41,3%

⁴De modo a minimizarmos as possibilidades de identificação das/os participantes, nenhuma informação concreta, para além do estado em que se localiza a instituição onde os dados foram gerados, será oferecida no texto.

alcançam o aprendizado adequado em relação à língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental; nos anos finais, esse percentual despenca para 24,3%. No ensino médio — etapa em que a população de crianças e jovens do estado matriculados cai dos 98,2% do ensino fundamental para 58,6% (INEP, 2021) —, o percentual daqueles que alcançam o aprendizado adequado para a etapa em relação à língua portuguesa diminui mais ainda, para 20,8%. Assim, das/os 50,2 de cada 100 jovens baianas/as que efetivamente concluem o Ensino Médio (49,8% não chegam a concluí-lo), apenas 20,8% o fazem tendo atingido o aprendizado esperado em relação à Língua Portuguesa. Essa realidade diz respeito principalmente a estudantes negras/os, uma vez que a população negra, 80,9% da população do estado⁵, representa mais de 80% em todos os níveis de ensino na Bahia (INEP, 2021). 100% das/os participantes na geração de dados desta pesquisa se autodeclararam negras/os.

Segundo o IBGE (2019), a população negra é o alvo do desprivilégio das desigualdades na educação: se a taxa de analfabetismo entre a população branca é de 3,9%, entre a população negra alcança 9,1%; em comparação com o 72% de homens brancos que concluem o ensino médio, apenas 56,2% de homens negros o fazem, sendo esse percentual de 81,6% entre mulheres brancas e 67,6% entre mulheres negras; já no ensino superior, é de 36,1% entre a população branca e de 18,3% entre a população negra. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, todos esses dados representam, contudo, avanços em relação a dados de séries anteriores. No âmbito desse progresso, a população negra já representa 50,3% das matrículas na rede pública de ensino superior e 46,6% da rede particular.

Partimos da asserção de que muitos dos cursos aos quais estas/es universitárias/os chegam, como aqueles onde foram gerados os dados em torno

⁵ Segundo dados do 2º trimestre de 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (DIESE, 2022).

dos quais gira este estudo, oferecem às/os estudantes, em suas grades curriculares, poucos componentes focados principal e explicitamente no aprimoramento das habilidades de leitura e produção de textos. Na instituição universitária em estudo, dois componentes dão essa ênfase; particularmente, através da noção acadêmica de gênero discursivo e dos gêneros acadêmicos (como fichamento, resumo, resenha, artigo ou projeto) como objeto de estudo. Abordagens semelhantes a essa têm sido questionadas por autores como Travaglia (2018, p. 1337), segundo quem

Para trabalhar a língua na dimensão textual-discursiva e considerando os gêneros como centro do ensino, houve um empenho dos linguistas, principalmente da Linguística Textual e dos Estudos do Discurso, para aparelhar os professores com um referencial teórico necessário para dar suporte à criação de atividades de ensino/aprendizagem que concretizem o trabalho da forma preconizada. Houve assim uma produção significativa nessa área, mas a proliferação de teorias, principalmente importadas de linguistas estrangeiros, infelizmente, mais confundiu os professores do que os ajudou. Além disso, nem sempre ficou claro o que era fazer um trabalho com textos centrando nos gêneros. (Travaglia, 2018, p. 1337)

Nossa asserção abrange que propostas pedagógicas com foco exclusivo em gêneros acadêmicos como objeto de estudo podem estar relevando realidades educacionais como a supracitada, ao tomarem como premissa que o que estaria faltando à/o estudante para transitar com sucesso pela esfera discursiva acadêmica — isto é, para encarar a leitura da bibliografia que lhe é encaminhada semanalmente para fichar e resenhar; para preencher formulários, compilar e apresentar documentos; para navegar, interagir, receber e enviar arquivos por e-mail e plataformas de ensino virtuais; para elaborar ensaios, monografias, projetos e relatórios de pesquisa ou extensão etc. — seria exclusivamente a reflexão teórica e a prática na leitura e produção de textos em determinados gêneros dessa esfera.

Contudo, a realidade diverge substancialmente dessa expectativa, possivelmente em decorrência da distância real entre o aprendizado de Língua Portuguesa (enquanto componente escolar) durante a formação prévia das/os estudantes (conforme pautado, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum⁶ e nas avaliações do SAEB⁷) e o efetivo domínio das “habilidades linguístico-discursivas básicas, fundamentais, que todos precisam dominar” para se construir e compor textos, em gêneros determinados, através dos tipos que os compõem — descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo e, principalmente, argumentativo (Travaglia, 2018, p. 1341).

Este texto tem como propósito identificar desafios de cunho sintático e textual para a leitura e a produção de textos que, em decorrência do racismo estrutural, são encarados com maior intensidade por estudantes negras/os de ensino superior. Este trabalho objetiva igualmente colocar esses desafios em diálogo com os discursos que estas/es (particularmente um total de 25 enunciantes/es) constroem a respeito da sua trajetória educacional. Conhecer esses desafios e os discursos com os quais se relacionam tem o potencial de contribuir, em contextos universitários diversos, para a reconfiguração de práticas e propostas pedagógicas e torná-las mais eficazes no que diz respeito à aprendizagem, por parte das/os estudantes, de estratégias linguísticas que contribuam para que eles ajam com mais poder nas suas interações na modalidade escrita, tanto na universidade e nos seus gêneros como fora dela. Contextualizamos nossa pesquisa teoricamente na próxima seção.

⁶ Em vigor desde 2018, a BNCC está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 mar. 2024.

⁷ Saiba mais sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 14 mar. 2024.

1 EFEITOS DO RACISMO SOBRE OS EFEITOS DA ESCRITA

A escrita é um modo ou modalidade de produção discursiva; se caracteriza por sua constituição gráfica alfabética, ideográfica ou iconográfica (Marcuschi, 2004). Não pode ser compreendida como uma representação da fala: especificidades materiais fazem com que não consiga reproduzir muitos dos componentes daquela (tais como prosódia, gestualidade, movimentos de corpo e olhos) e, para representá-los graficamente, apresente elementos significativos próprios (Marcuschi, 2004). Com alcances e limitações dados pelo potencial do meio básico (som ou grafia) de sua realização, fala e escrita são modos complementares de representação cognitiva e social que realizam “uma gramática única”, mas que, “do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas” (Marcuschi, 2004, p. 32). O domínio sobre esses modos complementares e suas diferenças caracterizaria o *bimodalismo linguístico*, faculdade indispensável em uma sociedade onde a escrita tem se tornado “essencial à própria sobrevivência” (Marcuschi, 2004, p. 16-17).

Fala e escrita apresentam um paralelismo teórico nos conceitos de oralidade e letramento naquilo que diz respeito às práticas sociais indissociavelmente vinculadas a cada uma dessas modalidades de produção discursiva (Marcuschi, 2004). A oralidade é adquirida espontaneamente no dia a dia do convívio social, enquanto a escrita é aprendida em contextos de educação formal, em práticas de letramento escolares, embora letramentos “sociais” (Marcuschi, 2004, p. 18) ou “vernaculares” (Ponso, 2018, p. 1513) possam se desenvolver à margem da escola.

As relações entre oralidade e letramento não são óbvias porque se dão no dinamismo constante de um *continuum* tipológico de práticas sociais associadas às modalidades do uso da língua, com correlações em vários planos (Marcuschi, 2004). Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 280) afirmava que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos concretos e únicos que emanam

dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana”, assim como que todas as esferas da atividade humana “estão relacionadas com a utilização da língua” e têm “seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, cujo conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”. É transitando nas esferas que aprendemos “as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para o entendimento recíproco entre locutores” (Bakhtin, 1997, p. 305).

A diversidade de gêneros do discurso encontra-se determinada tanto pela diversidade e constante mudança das esferas de comunicação como pelas “particularidades constitutivas” das “diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário”, o outro, que é sempre “participante ativo da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 321-326). Isso porque, com base numa perspectiva dialógica, para Bakhtin (1997), no discurso as pessoas dialogam por meio de enunciados: unidades de sentido, constituídas pela articulação de unidades da língua (palavras, orações), cujo acabamento implica a possibilidade de se dar resposta a eles, aliás, de que destinatárias/os adotem, em relação a eles, atitudes responsivas ativas — “toda compreensão é prenhe de resposta”, assevera Bakhtin (1997, p. 291) —, às quais os enunciados buscam induzir.

Por outro lado, para Austin (1990, p. 85), ao fazermos uso da linguagem, fazemos atos: em primeiro lugar, enunciar, um ato *locucionário*, que é o ato psicofísico de dizer ou escrever algo; em segundo lugar, atos *ilocucionários*, reconhecíveis por convenções linguístico-discursivas — tais como chamar, cumprimentar, apresentar, convidar, advertir, solicitar, incentivar, repreender, despedir-se, desculpar-se etc.; e, em terceiro lugar, atos *perlocucionários* — como, por exemplo, irritar, agradar, convencer, persuadir, encantar ou alarmar —, os quais, não sendo reconhecíveis por convenções, dizem respeito aos “efeitos ou

consequências”, intencionados, por parte dos/as enunciadores/as, na realização de atos ilocucionários, “sobre os sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes” (Austin, 1990, p. 85)

Quando argumentam convincentemente, enunciatórias/es conseguem tornar nitidamente reconhecíveis as forças ilocucionárias dos seus enunciados até predeterminarem ao máximo as compreensões responsivas ativas ou efeitos perlocucionários que terão maior potencial de gerar nas/os destinatários. Nesse sentido, linguistas textuais, como Koch (2011, p. 17-21), reconhecem na argumentação — ou seja, na orientação do discurso “no sentido de determinadas conclusões” —, o ato linguístico fundamental, fator básico de coesão e coerência e “atividade estruturante de todo e qualquer discurso”. Por sua vez, Travaglia (2018, p. 1341) considera que, por ter objetivos a alcançar, todo texto é sempre argumentativo. Já para Kleiman (1989, p. 45), há na enunciação uma busca de se materializar intenções através de elementos linguísticos (Kleiman, 1989, p. 20), isto é, uma busca de se deixar clara a “intenção de convencer” fazendo com que “as diversas marcas formais e componentes no texto” funcionem para esse objetivo. Dentro dessa perspectiva, um/a leitor/a ou leitor/a eficaz é aquela/e que consegue reconhecer atos ilocucionários e prever as compreensões responsivas ativas e atos perlocucionários aos quais os diferentes enunciados buscam incitar, e isso consiste, nas palavras de Kleiman (1989, p. 45), na recuperação de intenções materializadas “através do formal”.

Que apenas 20,8% das/dos 50,2% jovens baianas/os que efetivamente concluem o Ensino Médio atinjam o aprendizado adequado em relação ao que se espera que aprendam sobre a Língua Portuguesa significa que 89,56% das/os baianas/os não aprendem na educação básica a argumentar com sucesso em uma diversidade considerável de gêneros, principalmente na modalidade escrita, e, portanto, não conseguem reconhecer e/ou tornar reconhecível em muitos enunciados a força dos seus atos ilocucionários, de modo a predeterminarem ou

preverem as compreensões responsivas ativas que é possível tomar a seu respeito. Por essa realidade, no estado da Bahia, dizer respeito a estudantes negras/os — em proporção maior a 80% das/os matriculadas/os nas redes públicas de ensino —, é necessário enquadrá-la no âmbito do racismo estrutural, “forma sistemática de discriminação” na organização política, econômica e jurídica da sociedade cuja forma concreta de expressão é uma desigualdade que atribui desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial (Almeida, 2019, p. 22-23).

Em relação ao ensino-aprendizagem da modalidade escrita da linguagem e das práticas de letramento, através de um processo de “discriminação indireta”, o racismo estrutural faz com que seja relevada a situação específica da população negra e sejam desconsideradas as relações étnico-raciais, não se levando em conta “a existência de diferenças sociais significativas” que acabam tendo impacto nas “chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material” das/os estudantes e levam, ao longo do tempo, à “constituição de subjetividades de indivíduos cuja consciência e afetos” são violentamente atrelados à estratificação social (Almeida, 2019, p. 22-23).

Foucault (1996, p. 10-17) já nos advertiu de que, por ser aquilo “pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”, o discurso, em toda sociedade, tem sua produção controlada por certo número de procedimentos ou “sistemas de exclusão”. Esses sistemas reforçam “o modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 1996, p. 17) e constituem princípios de limitação que buscam determinar aquilo que é requerido para a construção de enunciados: “Exigências complexas e pesadas” de “polícias discursivas” definem a eficácia, efeitos e valor de coerção dos mesmos sobre as/os destinatárias/os (Foucault, 1996, p. 39). A partir desse prisma, Foucault (1996, p. 43) identificou, nos sistemas de educação, “grandes planos” para a “apropriação social dos discursos”, pois, para ele, esses

sistemas são uma maneira política de distribuir “os sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso” e fazer com que “certas categorias de sujeitos” se apropriem de certos discursos junto aos “saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1996, p. 43-44).

De forma coerente com essa perspectiva, Munanga (1996, p. 214) identifica, no sistema educativo, uma forma sutil de exclusão por, “sem discurso e em silêncio”, possibilitar a uns e impossibilitar a outros o acesso ao saber e à mobilidade social na parte mais profunda do iceberg do racismo. Contudo, segundo Gomes (2003, p. 376), é nesse sistema que, através de políticas públicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é possível reverter a classificação e a hierarquização, “construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo”, as quais naturalizam desigualdades que “têm cor” e até hoje regulam, por serem lógicas “introjetadas nos indivíduos” pela cultura, as relações entre os grupos diferentemente racializados.

Souza (2009, p. 35) reconta como, após a abolição, a presença do corpo negro e seus valores civilizatórios na escola “ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto o fora antes da abolição da escravatura, contexto no qual havia a proibição aos negros de aprender a ler e escrever”. O abandono educacional da população levou os movimentos negros do início do século XX — a exemplo da Frente Negra Brasileira, na década de 1930, e do Teatro Experimental do Negro, na década de 1940 — a assumirem a tarefa de escolarizar crianças e jovens e manter salas de alfabetização de pessoas adultas não escolarizadas (Gonçalves; Gonçalves e Silva, 2000; Souza, 2009): a educação e particularmente a alfabetização eram bandeiras de luta prioritárias, enxergadas enquanto estratégias para maiores oportunidades no mercado de trabalho, veículos de ascensão social e integração e instrumentos de conscientização e reivindicação de direitos sociais e políticos (Gonçalves; Gonçalves e Silva, 2000).

Após a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, as entidades continuaram na sua busca por interferir na situação de abandono e de exclusão da população negra no sistema educacional e mantiveram a educação como prioridade, ao mesmo tempo em que as exigências das novas gerações aumentaram, passando a abranger também o ensino médio e universitário (Gonçalves; Gonçalves e Silva, 2000).

Finalizada a fundamentação teórica que norteia nossa reflexão, podemos responder agora: Qual é a relação entre os discursos em torno de trajetórias educacionais, construídos em textos escritos por um corpo discente de ensino superior no estado da Bahia que se autodeclara negro em sua totalidade, e as características desses mesmos enunciados que constituem desafios por terem o potencial de dificultar o reconhecimento de forças ilocucionárias, quer dificultando ou inibindo compreensões responsivas ativas e atos perlocucionários potencialmente intencionados, quer favorecendo atitudes responsivas ativas e atos perlocucionários indesejados? O que essa relação nos diz sobre como é possível contribuir, no ensino superior, para o enfrentamento desses desafios?

2 DISCURSOS SOBRE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS SINTÁTICO-TEXTUAIS

Enquanto conjuntos coerente de signos que conformam um “todo de sentido” (Bakhtin, 1997, p. 351) e respondem a enunciados anteriores, os 25 textos de 25 estudantes de graduação que compuseram o corpus desta pesquisa foram enunciados como réplica à seguinte proposta:

Escreva um texto com o seguinte título: *Eu estudante: minha vida, minha história, meu futuro* (tome como referência as seguintes questões: Qual é minha história como estudante? Como está sendo ser estudante de ensino superior hoje? Quais as minhas perspectivas para o futuro?)

As participantes foram majoritariamente (80%) mulheres e, por esse motivo, faremos uso doravante exclusivamente do gênero feminino para enunciatórias/es de todos os gêneros. Seus enunciados foram comparados no intuito de identificarmos neles, em primeiro lugar, discursos em torno de trajetórias educacionais a partir da recorrência de categorias abstraídas com base em *menções*; isto é, firmadas quantitativamente pela sua repetição nos textos⁸. Posteriormente, identificamos e classificamos padrões sintáticos e textuais que apontam, por um lado, para desafios na materialização de intenções em enunciados de modo a se conseguir predeterminar potenciais compreensões responsivas ativas e atos perlocucionários, e, por outro, para desafios relacionados às “estratégias próprias” e “processos cognitivos múltiplos” envolvidos na “faculdade” da compreensão textual (Kleiman, 1989, p. 43).

Com base na nossa análise, quais são os discursos em torno das trajetórias educacionais de 25 estudantes negras de ensino superior no estado da Bahia?

Em relação à categoria *rede de ensino*, nos discursos de 64% das enunciatórias há menções a se ter cursado a educação básica na rede pública, com destaque para 12% que a exaltam (“*Orgulhosamente* sou egressa da *honrosa* Escola pública”) em contraste com o percentual, de apenas 8%, de menções a experiências no ensino privado, sempre em referência às etapas da educação infantil e/ou ensino fundamental (“após a oitava série optei em estudar em escola pública, me arrependi tanto”).

Há menções à categoria *sucesso escolar* nos discursos de 12% das enunciatórias, sempre dentro dos limites de períodos interruptos e distantes no tempo (“O tempo passou e no Fundamental 2 *já não havia mais* aquele garoto

⁸ As *menções* constituem percentuais mínimos: por exemplo, o fato de 64% das enunciatórias terem mencionado ter cursado sua educação formal na rede pública de ensino não significa que o percentual de enunciatórias que não o mencionou não cursasse sua educação formal também nessa rede.

organizado com os estudos, ele *ficou para trás*"); já a categoria *insucesso escolar* é mencionada nos discursos de 28% das enunciantoras, com menção substantiva ao ensino médio como etapa de ruptura:

Quando fui para o ensino médio me deparei com todas as dificuldades possíveis de aprendizado e não conseguia compreender o motivo de retroceder tanto assim, não conseguia entender nada e mesmo fazendo todos os esforços possíveis as tentativas foram todas em vans e perdi de ano pela primeira vez, isso me desmotivou muito e o que era feito por prazer passou a ser por obrigação, empurrei com a barriga e novamente perdi, nesse momento comecei a mudar a minha visão que eu tinha sobre estudo não via mais futuro e sim perda de tempo, por esse motivo desistir e fiquei um ano longe da escola.

Nos discursos de 32% das enunciantoras há menções à categoria *interrupções nos estudos* — várias delas de longa duração: “anos depois de ter concluído”, “mais de dez anos sem estudar” —, todas referentes ao ensino médio e/ou superior. 16% fazem menção ao Ensino de Jovens e Adultos em relação a seu reingresso no sistema escolar, com avaliações negativas (“um ensino precário e dificultoso [...] deixei de aprender muitas coisas estudando nessa modalidade”); o mesmo percentual representa as menções à formação em magistério no ensino médio. 36% mencionam ter cursado uma graduação prévia — em áreas como Ciências Contábeis, Cinema e Audiovisual, Jornalismo, Enfermagem, Administração, Serviço Social ou Pedagogia —, quer em faculdades públicas (8%) quer em universidades particulares (28%), sendo 12% o percentual das enunciantoras em cujos discursos há menções à conclusão de estudos de pós-graduação *lato sensu*.

Nos discursos de 88% das enunciantoras há menções à categoria *elementos que favoreceram a trajetória escolar-acadêmica*, tais como professoras/es e colegas (“tive professores excelentes e verdadeiros anjos”), família (“na minha casa [...] me davam todo tipo de condições de estudos talvez por isso conseguia notas

boas”), atividades/espços (“n3o encontrava motivos plaus3vel para estudar, at3 que passei a frequentar a biblioteca”), metodologias (“alguns professores fizeram atividades em grupo, foi assim que comecei a me aproximar de alguns alunos e desenvolver as atividades com 3xito”) e incentivos das instituiç3es de ensino, tais como merenda (“por muitas vezes a merenda escolar era o atrativo que me impulsionava a frequentar a escola”) ou programaç3es culturais (“o domingo cultural [...] foi essencial no meu aprendizado”). Nos discursos de 24% das enunciantoras, pr3ticas de letramento s3o mencionadas enquanto um elemento favor3vel (“Nesse per3odo da inf3ncia gostava bastante de escrever hist3rias, ler livros de hist3ria infantil, gibis... Estudar era prazeroso”).

Dentre os 80% de enunciantoras em cujos discursos h3 menç3es a *elementos desfavor3veis 3 trajet3ria escolar-acad3mica*, 44% mencionaram dificuldades de cunho psicossocial, como medo e timidez (“apesar de ser uma boa aluna e estudante fui e ainda sou t3mida para apresentar trabalhos, de ficar na frente das pessoas, participar nas aulas com medo de errar e passar vergonha”), desmotivaç3o e/ou desalento (“nem tinha mais esperanç3s”, “n3o encontrava motivos plaus3vel para estudar”). Esse percentual est3 intimamente relacionado aos 40% que mencionam terem sido v3timas de racismo dentro das instituiç3es de ensino (“uma professora aparentemente branca me chamou de ‘neguinha suja’ era o que faltava para consolidar um sentimento de n3o pertencimento no espço escolar, afinal, os outros estudantes sabiam usar a minha negritude para atingir-me com maestria”) e outras formas de agress3o e ass3dio moral (“n3o consegui me enturmar para fazer as atividades em grupos e sofria *bullying*”). Por sua vez, a precariedade das instituiç3es de ensino 3 mencionada, nos discursos de 36% das enunciantoras, tamb3m como obst3culo (“salas degradadas, cadeiras quebradas, aus3ncia de professores fazia parte da vida dos estudantes da rede p3blica”).

Ademais, nos discursos de 36% das enunciantoras o contexto familiar é mencionado enquanto dificuldade, quer na infância e/ou juventude — por perdas familiares, cuidado de irmãs/os para mães poderem trabalhar e/ou por auxílio à família em atividades econômicas —, quer na atualidade, por terem a seu cargo crianças e/ou outros dependentes. A falta de incentivo e/ou infraestrutura para o estudo no ambiente doméstico aparece nos discursos de 24% das enunciantoras (“dificuldades com as aulas remotas, internet, falta de aparelhos eletrônicos para suporte das aulas e trabalhos acadêmicos e etc., o que acaba tornando os estudos cansativos e desanimador”). Finalmente, dificuldades com a modalidade escrita da língua em práticas letradas são mencionadas nos discursos de 20% das enunciantoras (“Eu imaginava que uma das maiores dificuldades que possuo era o falar, principalmente em público, agora diante da dificuldade para escrever o texto vejo que o é a escrita e de igual modo a leitura”).

Analisadas as categorias em torno de sua trajetória educacional, passamos agora a caracterizar dois desafios identificados nos enunciados gerados para esta pesquisa: o primeiro, de cunho sintático; o segundo, de cunho textual. Eles constituem desafios, em primeiro lugar, em relação à materialização nos enunciados das intenções de se predeterminar compreensões responsivas ativas e atos perlocucionários específicos, e, em segundo lugar, em relação aos processos metacognitivos e às estratégias próprias da faculdade de compreensão leitora.

Começaremos pelo desafio sintático. Com uma média de 34,3 ocorrências por enunciado, constatamos, como tendência geral, a não segmentação de estruturas e componentes sintáticos (constituintes e/ou sentenças) ou a sua segmentação não argumentativa, isto é, uma segmentação cujas marcas formais não conseguem materializar a intenção de convencer de interpretações sintáticas específicas em prol de compreensões responsivas ativas específicas:

De início achava tudo diferente e por diversas vezes me questioneei se

era esta a vida que eu *queria ensinar requer tantos cuidados e ensinamentos o frio na barriga crescia* a cada dia, os anos foram se passando e fui aprendendo hoje *aos meus 25 anos cursando os anos finais* afirmo que não escolhi *a Universidade* ela que me escolheu e *me fez* viver com a diversidade amar os meus professores, amigos e tudo de bom que me ofereceram sair da minha zona de conforto e *me aproximar de pessoas com histórias semelhantes e completamente diferentes da minha* está sendo *prazeroso reconstruir meus ensinamentos com outros saberes*.

No excerto acima, é possível constatar que as marcas formais da segmentação (duas vírgulas) são insuficientes para materializar uma intenção de convencer de interpretações sintáticas específicas e compreensões responsivas associadas a elas: “crescia” pode ser interpretada como uma forma verbal flexionada na terceira pessoa do singular que teria como sujeito “o frio na barriga”, mas pode se tratar também de uma forma flexionada na primeira pessoa do singular e “o frio na barriga” ser sujeito de “requer tantos cuidados e ensinamentos” no âmbito de uma sentença anterior. “Ensinar” pode ser interpretado enquanto objeto de “queria”, mas também enquanto sujeito de “requer”. “Reconstruir meus ensinamentos com outros saberes” pode ser interpretado enquanto aposto verbal explicativo que parafraseia “me aproximar de pessoas com histórias semelhantes e completamente diferentes da minha” — que seria sujeito de “está sendo prazeroso” —, mas pode também ser interpretado enquanto parte do objeto de “a Universidade me fez” — e o que estaria sendo prazeroso seria “reconstruir meus ensinamentos com outros saberes”. “Aos meus 25 anos cursando os anos finais” não favorece uma interpretação entre se 25 anos seria a idade em que a enunciadora estaria cursando anos finais ou se esse seria o tempo que ela estaria levando para cursar anos finais. Todas essas interpretações sintáticas são possíveis, não havendo marcas formais que privilegiem umas ou outras, o que nem favorece nem

desfavorece compreensões responsivas ativas específicas, deixando todas em aberto.

Nossa interpretação é que a não segmentação de estruturas e componentes sintáticos ou a sua segmentação não argumentativa nos enunciados decorre de uma *memória* ou “consciência sintática” — “capacidade perceptivo-analítica no nível da estrutura das frases” (Vieira; Faraco, 2020, p. 32) — que não abrange as diferenças entre como a gramática, particularmente a sintaxe, se manifesta na modalidade oral e como polícias discursivas esperam e exigem que ela se manifeste na modalidade escrita em diversas esferas e gêneros. Tal consciência, contudo, constitui, para Vieira e Faraco (2020, p. 45), um “requisito fundamental a serviço dos sentidos que pretendemos alcançar com nossos textos”.

Com base em Kleiman (1989, p. 15-26), podemos associar a memória sintática ao conhecimento linguístico prévio que “subjaz às estratégias de processamento do texto” e possibilita a segmentação ou fatiamento e posterior análise e identificação das categorias e funções que fazem com que “as palavras, unidades discretas, distintas” sejam “agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes” e estes, por sua vez, em frases, em prol da meta final, a compreensão, na qual “as partes discretas se juntam para fazer um significado”. Se esse conhecimento não for suficiente, a compreensão não é possível: afinal, o processamento do texto consiste principalmente no “agrupamento e transformação de unidades de um nível” em “unidades significativas de outro nível” (Kleiman, 1989, p. 55) e depende tanto do conhecimento prévio como das expectativas geradas com base nele.

Guiados pelo seus conhecimentos prévios, principalmente o linguístico-sintático, e pelas hipóteses que vão formulando com base neles, numa “espécie de jogo de adivinhação”, durante a leitura, segundo Kleiman (1989, p. 36), leitoras/es ativas/os vão percebendo as palavras globalmente e predizendo “muitas outras”: é a capacidade de formular hipóteses sobre aquilo que virá a

seguir no texto e de posteriormente verificá-las na continuação da leitura que torna “a tarefa de análise [...] mais limitada e acessível”. Ela se encontra muito dificultada para quem considera “as palavras do texto como elementos discretos” (Kleiman, 1989, p. 41). Sem uma memória sintática fortalecida, a capacidade de elaborar hipóteses e verificá-las se vê significativamente restrita, o que constitui um desafio para a compreensão leitora. Interpretamos que uma memória sintática *potente* é aquela que tem o potencial de ampliar significativamente a sua metacognição tornando mais explícito seu conhecimento sintático.

Dentre os padrões textuais, como tendência geral, paralela à descrita em relação à não marcação formal de intenções sintáticas, com uma média de 25 ocorrências por enunciado, constatamos a não segmentação de estruturas e componentes textuais ou a sua segmentação não argumentativa, isto é, uma segmentação cujas marcas formais não conseguem materializar a intenção de convencer de interpretações textuais específicas em prol de compreensões responsivas ativas associadas a elas:

Me chamo [nome] tenho [número] anos, atualmente moro em [cidade], tenho uma filha de [número] anos. Comecei a estudar aos [número] anos de idade, aprendi a ler soletrando com [número] anos, sempre estudei em escola pública, sempre estudei sozinha em casa não tinha quem me ajudasse nas minhas atividades escolar, não tenho hábito de ler ou escrever, até porque não gosto de ler livros e revistas seja virtual ou físico acho entediante, tenho dificuldades para produzir, interpretar e escrever textos, até a conclusão do ginásio eu estudei no ensino regular, terminei o ginásio com 15 anos de idade, e no ensino médio tive muita dificuldade de estudar, não consegui me enturmar para fazer as atividades em grupos e sofria bullying, fiquei dez anos sem estudar devido além das dificuldade que tive na escola e acabava abandonado e também a mudança constante de cidade, voltei a estudar no período noturno depois de muitos anos longe da escola, por volta dos meus [número] anos consegui concluir o ensino médio porém na modalidade EJA, é um ensino precário e dificultoso que não ensina atividades e assuntos voltando para o ensino médio e isso acaba dificultando o meu o meu aprendizado na faculdade, pois deixei de aprender muitas coisas estudando nessa modalidade de ensino. Já fiz Enem duas vezes e seis concursos, com muita dificuldade consegui vaga na universidade através do Sisu, atualmente faço faculdade de [curso] não é curso que gosto, porém não

pretendo desistir, posso até trocar de curso para uma área que desejo, que é [curso] gosto de áreas voltada para [área]. Na universidade vou conhecer pessoas novas e fazer amizades, espero que seja um lugar tranquilo, acolhedor e organizado, vamos ter um melhor aprendizado, coisa que aulas remotas não nos proporcionam 100%. Espero que futuramente quando concluir a faculdade seja de [curso] ou na área que pretendo cursar, eu consiga um emprego com salário melhor, para ter uma estabilidade financeira, também pretendo continuar fazendo concursos, acredito eu que assim conseguimos mais experiências.

No excerto acima, não é possível constatar marcas formais de segmentação que possam materializar a intenção de convencer as/os leitoras/es de interpretações macroestruturais específicas — “em nível de períodos e parágrafos” (Kleiman, 1989, p. 55) — e de consequentes compreensões responsivas específicas; não há indícios ou “pistas” (p. 49) que proponham, quer a segmentação do texto em unidades temáticas sequenciadas argumentativamente, quer a estruturação das relações tanto entre essas unidades temáticas como entre os seus componentes internos através de laços coesivos que, “instrumentais na construção de um significado global para o texto” (Kleiman, 1989, p. 48), relacionem as diferentes partes: não há muitos elementos remissivos que retomem referências do próprio texto, para além da primeira pessoa do singular na flexão da maioria de formas verbais e de concordâncias de gênero e número, repetições e elipses.

Nossa interpretação é que a não segmentação de estruturas e componentes textuais ou a sua segmentação não argumentativa nos enunciados decorre de uma *memória* ou consciência *textual* — capacidade perceptivo-analítica de segmentação, sequenciação e hierarquização temática, lógico-semântica e enunciativa no nível superior à estrutura das frases — que não abrange as diferenças entre como a gramática do texto, particularmente no que diz respeito à manutenção tópica e à progressão temática, se manifesta na modalidade oral e como polícias discursivas esperam que ela se manifeste na modalidade escrita, particularmente, porém não exclusivamente, nos gêneros da esfera acadêmica.

Podemos associar, de novo graças a Kleiman (1989, p. 15-26), a memória textual com o conhecimento a respeito do “conjunto de noções e conceitos sobre o texto”, sobre os diversos gêneros e “formas de discurso”, suas “estruturas textuais” e os “componentes recursivos” que as caracterizam, assim como sobre os princípios que regem a atuação de laços coesivos. Ele também faz parte do conhecimento linguístico prévio indispensável na compreensão de textos, pois ele é determinante, em grande medida, das expectativas que as/os leitoras/es geram em relação a eles e vão testando durante a leitura. Sem uma memória textual fortalecida, a capacidade de elaborar hipóteses e verificá-las, mais uma vez, se vê significativamente restrita, o que têm impactos, portanto, também na compreensão leitora, constituindo um desafio para ela. Uma memória textual *potente* é aquela que tem o potencial de ampliar significativamente a sua metacognição de modo a tornar mais explícito seu conhecimento textual.

SOBRE PEDAGOGIAS DA MEMÓRIA LINGUÍSTICA

Embora venha sendo imposta há séculos enquanto artefato indispensável, sistemas de exclusão do racismo estrutural no Brasil, controlando o acesso à escrita, buscam impedir que estudantes negras/os adquiram habilidades linguístico-discursivas para construírem e comporem seus enunciados escritos com argumentatividade, isto é, com um vetor de coerência que torne apreensível a(s) força(s) ilocucionária(s) dos mesmos, restringindo ao máximo as compreensões responsivas ativas possíveis das/os destinatárias/os e materializando atos perlocucionários intencionados. O fato da escrita ser hoje essencial à sobrevivência implica que essa exclusão racista tem impacto nas chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustentação material, e contribui com força para que suas vítimas constituam subjetividades, consciências e afetos violentamente atrelados à estratificação social.

Em seus discursos, as estudantes participantes deste estudo mencionam que, a despeito do seu início bem sucedido e prazeroso no ensino fundamental, experimentaram insucesso escolar no ensino médio por atravessarem dificuldades de ordem psicossocial e/ou terem sofrido racismo em instituições de ensino, assim como por dificuldades decorrentes da precariedade das mesmas ou do contexto familiar e financeiro, dificuldades todas elas condizentes com os efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher negra descritos por Gonzalez (2020). Contudo, graças à sua relação com algumas professoras e colegas, a apoios no entorno familiar, e a atividades/espços, metodologias e incentivos das instituições de ensino, quando existentes, assim como ao seu envolvimento em práticas letradas, essas/es estudantes chegaram a concluir sua formação básica, e/ou, inclusive, fazer cursos de graduação e pós-graduação.

Todavia, um número expressivo dessas estudantes encara até hoje desafios em relação à enunciação na modalidade escrita em um número expressivo de práticas letradas. No intuito de desapropriá-las de certos discursos, junto com os saberes e poderes a eles associados — conforme ocorre com 89,56% das/os estudantes do Estado da Bahia —, os grandes planos de exclusão do racismo estrutural viabilizados através do sistema de educação buscam obstaculizar que a memória ou consciência linguística dessas estudantes abranja as diferenças entre como a gramática, particularmente no que diz respeito a estruturas sintáticas e textuais, se manifesta na modalidade oral e como polícias discursivas esperam que ela se manifeste na modalidade escrita em certas esferas da atividade humana e seus gêneros do discurso.

Como consequência disso, foi possível identificar, nos textos dessas estudantes, dois desafios, de cunho sintático e textual: por um lado, a não segmentação de estruturas e componentes sintáticos (constituintes e/ou sentenças) ou a sua segmentação não argumentativa, isto é, aquela cujas marcas formais não conseguem materializar a intenção de convencer de interpretações

sintáticas específicas em prol de compreensões responsivas ativas também específicas; e, por outro, a não segmentação de estruturas e componentes textuais ou a sua segmentação não argumentativa, isto é, sem marcas formais que consigam materializar a intenção de convencer de interpretações textuais específicas em prol de compreensões responsivas ativas concretas.

Esses padrões também constituem desafios à compreensão leitora: por um lado, em relação ao conhecimento prévio que possibilita, durante a leitura, a segmentação, análise e identificação das categorias e funções de constituintes e, portanto, o processamento sintático do texto, necessário para formular hipóteses em relação à ordem e relação entre as palavras e para testá-las durante a leitura; por outro lado, em relação ao conhecimento prévio sobre gêneros, estruturas e componentes textuais e os princípios que regem laços coesivos que possibilita a formulação e testagem de hipóteses sobre a macroestrutura dos textos, as quais também são indispensáveis no processo de compreensão leitora.

A pergunta final é: poderiam participantes não negras/os com perfil social semelhante apresentar os mesmos desafios para a produção textual e a compreensão leitora que acabamos de expor aqui? Sem dúvida. Não há determinação causal possível entre auto-identificação racial e características da produção textual. Contudo, é inegável a maior probabilidade de que pessoas que produzem os discursos aqui caracterizados — dentre os quais, o discurso de ter sofrido racismo no sistema de ensino ou da precariedade das instituições — apresentem também os desafios de cunho sintático e textual aqui expostos. Afinal, “a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos, desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (Bakhtin, 2002, p. 71); isto é, forma (os padrões foram abstraídos dela) e discurso (as categorias foram abstraídos dele) são indissociáveis, e assim são, portanto, as categorias e os desafios identificados na análise interpretativa apresentada neste texto.

A probabilidade de que esses discursos e esses desafios digam respeito a pessoas negras é mais alta, ademais, porque, se contrastarmos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do 2º trimestre de 2022, com as notas de Língua Portuguesa por unidades da federação, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2021, poderemos constatar que, na avaliação feita no 5º ano do ensino fundamental, onze dos treze estados com população autodeclarada negra superior a 70% se encontram entre os que têm as 14 notas mais baixas, classificados no nível 3 de proficiência em língua portuguesa, em uma escala cujo nível máximo é 9. Já os quatro estados com uma população autodeclarada negra inferior a 40% ocupam quatro dos seis primeiros lugares, embora com notas que os colocam ainda distantes do nível máximo, ficando apenas um nível acima, no nível 4. Em relação à avaliação feita no 9º ano do ensino fundamental, dez dos treze estados com uma população autodeclarada negra superior a 70% se encontram entre os 14 com pior avaliação, com notas que os classificam no nível 5 sobre 9; entretanto, os quatro estados com uma população autodeclarada negra inferior a 40% se encontram entre os que receberam as cinco melhores notas, de novo com notas que os colocam apenas um nível acima, no nível 6. Finalmente, em relação à avaliação feita na 3ª série do ensino médio, novamente dez dos treze estados com uma população autodeclarada negra superior a 70% estão entre os 14 com as piores avaliações, classificados no nível 5 na escala sobre 9; já os quatro estados com uma população autodeclarada negra inferior a 40% se encontram entre os cinco mais bem avaliados, de novo com notas que os colocam apenas um nível acima, no nível 6.

Assim, é possível concluir que é indubitavelmente na população negra onde os discursos e desafios aqui apontados se manifestam com maior expressividade e intensidade em decorrência do racismo estrutural no Brasil. É

possível afirmar que esses desafios podem ser, e de fato são, encarados também pela população não negra, particularmente por vítimas de um ensino fundamental e médio no qual não resulta possível aprender a manifestar e/ou reconhecer intenções sintáticas e textuais através de marcas formais de modo a explicitar forças ilocucionárias e limitar efeitos perlocucionários e compreensões responsivas ativas de enunciados.

A consciência ou memória linguística, isto é, a reflexão sobre o próprio saber sintático e textual (ganhando consciência sobre ele, ou recordando-o), por ser uma atividade de metacognição, torna esse saber “mais acessível a mudanças” (Kleiman, 1989, p. 9). Monitorar e regular o próprio conhecimento sintático e textual através de estratégias metacognitivas é necessário para treinar a compreensão leitora de modo a progressivamente ir automatizando e incorporando essas atividades enquanto processos inconscientes e independentes, e conseguir segmentar, analisar e posteriormente englobar em enunciados os diferentes elementos que os compõem, seja para (re)produzi-los, seja para compreendê-los e compreender os efeitos perlocucionários e respostas em favor das quais argumentam.

O conceito de pedagogia da memória linguística (sintática e textual) diz respeito ao processo de reflexão orientada em torno do conhecimento linguístico implícito que toda/o falante detém em decorrência de sua competência linguística (cf. Negrão; Scher; Viotti, 2008), de modo a torná-lo explícito, consciente: metacognição, conhecimento sobre o próprio conhecimento. É a reflexão e a análise em atividades epilinguísticas e metalinguísticas (cf. Geraldini, 1997) que possibilitam essa pedagogia. Sugerimos o conceito de *memória linguística* com base em Gonzalez (2020, p. 70), para quem, enquanto a consciência é “o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber”, a memória significa “o não-saber que conhece [...] o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção”.

Contudo, esse conceito não deixa de confluir com a *consciência* linguística que pauta, por exemplo, a proposta conceitual e pedagógica de Vieira e Faraco (2020, p. 38-46) para o “estudo sistemático da multiplicidade dos arranjos dos textos do ponto de vista de sua gramática interna” como forma de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos no ensino superior brasileiro, em todas suas diferentes áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CIAVOLELLA, Bruno; MENEGASSI, José Renilson. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829> Acesso em: 07 jul. 2023.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. s. l., Moderna; Todos pela Educação, 2022. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html> Acesso em: 07 jul. 2023.

DIAS, Reinildes. Escrita de abstracts no contexto universitário: a combinação das abordagens via gêneros textuais e escrita como processo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 1, p. 240-263, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318136577815912020> Acesso em: 07 jul. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Infográfico Brasil - A inserção da população negra no mercado de trabalho. 2022. [online]. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=1>. Acesso em: 07 mar. 2024.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1264-1281, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/01031813_5475015832019 Acesso em: 07 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Beatriz Daruj. Impropriedades lexicais em textos de estudantes universitários. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, p. 72-82, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2018v20n2ID15899> Acesso em: 07 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006> Acesso em: 07 jul. 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv> Acesso em: 07 jul. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: Ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 67-83. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf> Acesso em: 07 jul. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 07 jul. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. **Resumo Técnico do Estado da Bahia**: Censo da Educação Básica Estadual 2020. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_da_educacao_basica_2020.pdf Acesso em: 07 jul. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

KOCH, Ingedore V. Koch. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCWARCZ, L. QUEIROZ, R. S. (orgs.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana; VIOTTI, Evani. A competência linguística. Em: FIORIN, José Luiz. (org.). **Introdução à Linguística I: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-120.

NONATO, Sandoval. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58. n. 3, p. 1282-1309, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135528715832019> Acesso em: 07 jul. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Gonçalves; MELO, Bárbara Olímpia Ramos. Escrita na universidade: práticas com gênero resumo. **Revista do GELNE**, v. 22, n. 1, p. 132-146, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2020v22n1ID19331> Acesso em: 07 jul. 2023.

PONSO, Letícia Cao. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, p. 1512-1533, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138653744444791> Acesso em: 07 jul. 2023.

SOUZA, Ana L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/769115> Acesso em: 07 jul. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1336-1400, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-1> Acesso em: 07 jul. 2023.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação**. São Paulo: Parábola, 2020.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 18 de julho de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 30 de setembro de 2023.