

Educação Linguística, Gênero e Africanidade: *desaquendendo a Aurélia com a sociolinguística educacional*

Linguistic education, gender, and Africanity:
Untucking Aurélia through Educational Sociolinguistics

Educación Lingüística, Género y Africanidad:
despegando a Aurélia con la sociolingüística educativa

 **ANDRÉ LUIZ SOUZA-SILVA***

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

 **LUCIANA DORNELLES RAMOS****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma proposta didática para aula de Língua Portuguesa centrada no *pajubá* como fenômeno sociolinguístico, a partir da perspectiva da Educação Linguística combinada aos interesses do Letramento Racial Crítico. Propôs-se *Aurélia* como objeto de análise linguística para a 3ª série do Ensino Médio, oportunizando formação social e linguística que desenvolva uma educação étnico-racial com foco em análise linguística, compreensão de como gênero e etnia/raça se interseccionam no uso do *pajubá* e mapeamento da variação linguística como fenômeno identitário. Defendemos uma sociolinguística educacional socialmente constituída, dialogando com disciplinas e saberes como variação, ideologia e educação. Nesse movimento transdisciplinar de uma pedagogia da variação, sob influência negra na formação do português brasileiro, acionamos um método qualitativo propositivo,

* Doutorando em Mudança e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB, sob orientação do Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, e com aperfeiçoamento em Educação Étnico-Racial – CAP/UFRGS. Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica em Itapororoca/PB e do Curso de Letras na Universidade Estadual da Paraíba (Campus III/UEPB). E-mail: <andreluiz.bans@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Compõe a comissão de coordenação do Curso de Aperfeiçoamento em EREER – CAP/UFRGS. Assessora parlamentar na prefeitura de Porto Alegre. Idealizadora do projeto *Empoderadas IG*, com o objetivo de empoderar jovens de escolas públicas através da EREER. Produtora Cultural da empresa Malé Afroproduções. E-mail: <lu16ramos@gmail.com>.

considerando possibilidades didático-pedagógicas em torno de um instrumento metalinguístico de caráter subversivo e itinerante. Por fim, alinhamos uma proposta que reflete sobre elementos fora do padrão social e linguístico e demarca o lugar do *pretuguês* e do falar de travestis na história brasileira.

Palavras-chave: Educação Linguística. Sociolinguística. Relações Étnico-raciais. *Pajubá*.

ABSTRACT: This article aims to present a didactic proposal for Portuguese language classes centered on pajubá as a sociolinguistic phenomenon, drawing on the perspective of Linguistic Education combined with the interests of Critical Racial Literacy. The study proposes the dictionary Aurélia as an object of linguistic analysis for the third year of Upper Secondary Education, enabling social and linguistic development that promotes an ethnic-racial education focused on linguistic analysis, an understanding of how gender and ethnicity/race intersect in the use of pajubá, and the mapping of this linguistic variation as an identity-based phenomenon. We advocate for a socially grounded educational sociolinguistics that engages with disciplines and fields of knowledge such as linguistic variation, ideology, and education. Within this transdisciplinary movement of a pedagogy of variation, drawing on Black influences in the formation of Brazilian Portuguese, we employ a qualitative and action-oriented method, considering didactic and pedagogical possibilities surrounding a metalinguistic instrument of a subversive and itinerant nature. Finally, we present a proposal that reflects on elements outside socially and linguistically standardized norms and that foregrounds the place of pretuguês and the language of travestis in Brazilian history.

Keywords: Linguistic Education. Sociolinguistics. Ethnic-racial Relations. *Pajubá*.

RESUMEN: Este artículo presenta una propuesta didáctica para una clase de lengua portuguesa centrada en el pajubá como fenómeno sociolingüístico, desde la perspectiva de la educación lingüística, en combinación con los intereses de la alfabetización racial crítica. *Aurélia* fue propuesta como objeto de análisis lingüístico para el 3.er grado de bachillerato, brindando oportunidades de formación social y lingüística que desarrollen una educación étnico-racial enfocada en el análisis

lingüístico, en la comprensión de cómo el género y la etnicidad/raza se cruzan en el uso del *pajubá*, y en el mapeo de la variación lingüística como fenómeno de identidad. Defendemos una sociolingüística educativa socialmente constituida, en diálogo con asignaturas y saberes como la variación, la ideología y la educación. En este movimiento transdisciplinario de una pedagogía de la variación, bajo la influencia negra en la formación del portugués brasileño, activamos un método proposicional cualitativo, considerando posibilidades didáctico-pedagógicas en torno a un instrumento metalingüístico de carácter subversivo e itinerante. Finalmente, alineamos una propuesta que reflexiona sobre elementos fuera del patrón social y lingüístico y demarca el lugar del *pretuguês* y del modo de hablar de los travestis en la historia brasileña.

Palabras clave: Educación lingüística. Sociolingüística. Relaciones étnico-raciales. *Pajubá*.

Pra começo de conversa!

Na prática conhecida como *aquendar*, o pênis é deslocado posteriormente, sendo posicionado entre a região glútea. Tal procedimento é, em muitos casos, realizado de maneira artesanal, com o uso de materiais como colas, fitas adesivas ou cordões, podendo ocasionar desconforto, dor e lesões teciduais. Enquanto metáfora aqui, o propósito é *desaquendar* o ensino de Língua Portuguesa, isto é, deslocá-lo de práticas normativas rígidas para uma abordagem mais plural e inclusiva, considerando a realidade social, especialmente a de travestis marcadas pela raça e pelo gênero em mecanismos de controle. Essa abordagem dialoga com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003¹ ao promover o reconhecimento e a valorização das identidades e culturas afro-brasileiras, integrando dimensões sociais e linguísticas que favorecem uma formação crítica, cidadã e comprometida com a diversidade.

A busca por conhecimentos que oportunizem a formação continuada de professores/as é uma constante no trajeto dos/das profissionais acadêmicos/as que se importam com o impacto – maior ou menor – que suas teorizações possam ter no processo de ensino/aprendizagem. Aqui temos o compromisso de alinhar algo nesse sentido, logo, este artigo não é apenas um produto teórico de caráter educacional, trata-se também de um material reflexivo e propositivo para questionar alternativas para a prática do ensino de Língua Portuguesa em contexto de relações étnico-raciais. Nessa direção, tem como objetivo apresentar uma proposta didática centrada no *pajubá*² como fenômeno sociolingüístico, na aula de Língua Portuguesa.

Para tanto, a proposta didática se dá a partir da perspectiva da Educação Linguística (BAGNO & RANGEL, 2005) combinada aos interesses do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2018), a fim de propor *Aurélia* como objeto de análise linguística em contexto de 3ª série do Ensino Médio, uma vez que essa análise oportuniza uma formação social e linguística.

No que diz respeito à *Aurélia – a dicionária da língua afiada* (VIP & LIBI, 2013), trata-se de um objeto metalinguístico, produto de uma lexicografia crítica, por dois motivos: não provém do rigor da lexicografia tradicional, e ao considerarmos que cada verbete pode incorrer em erros de ordem etimológica, mas o que não deixa de ser produto de sujeitos/as de linguagem imersos/as numa realidade sociolinguística. Seus autores, Ângelo Vip e Fred Libi, assumem que sua produção não é politicamente correta, mas fruto de um levantamento do maior número possível de itens linguísticos de alguma forma ligados à cultura LGBTQIAPN+ – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários/as e mais.

Diante desse objeto polêmico, consideramos seu caráter pedagógico por desenvolver uma educação linguística de caráter étnico-racial, com foco nas seguintes habilidades: i) prática de análise linguística centrada em verbetes de um instrumento metalinguístico; ii) compreensão de como gênero e etnia/raça se interseccionam no uso do *pajubá* como fenômeno socioletal; e iii) o mapeamento da variação linguística como fenômeno identitário. Esses objetivos didáticos encaminham um movimento transdisciplinar, para fins de uma pedagogia da variação com base nas relações étnico-raciais. Logo, a natureza qualitativa mostra-se adequada e o método propositivo é característico, ao considerarmos as possibilidades didático-pedagógicas em torno de um instrumento metalinguístico de caráter subversivo e itinerante como a *Aurélia*, a qual permite a discussão sociopolítica e identitária apontada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo.

Nesse contexto, trabalhamos um diálogo disciplinar que oportuniza uma postura transgressora, por meio da qual os marcadores sociais da diferença são itens contextuais e analíticos, promovendo, por exemplo, um ensino decolonial, interseccional e transdisciplinar, com interesse numa sociolinguística educacional socialmente constituída (PAZA & GÖRSKI, 2024). Para tal, partimos das noções de *variação linguística* e de seu *significado social*, a partir de William Labov e Penelope Eckert, bem como de noções que envolvem a padronização e a ideologia linguísticas. Junto a isso, saberes sobre educação e formação étnico-racial, a fim de promover um ensino de língua de caráter social, em que a discussão em torno de itens linguísticos seja uma janela para o debate sobre questões de raça e gênero, entre outras.

Por fim, este artigo está organizado em seções. Após este introito, fundamentamos tanto as bases de uma educação linguística – centrada no uso e no significado social da variação – quanto de uma reflexão étnico-racial – pautada no Letramento Racial Crítico.

Após a teorização, detalhamos o fazer metodológico que guia a propositura para o trabalho em sala de aula. Em seguida, apresentamos a proposta e as reflexões que implicam nessa proposição didática, haja vista o contexto social em que estamos inseridos/as e a realidade de muitas escolas. Ademais, as considerações finais e as referências que ancoram o artigo.

Dando a Elza em conceitos teóricos

Com Marcos Bagno e Egon Rangel (2005) compreendemos que uma educação linguística corresponde ao conjunto de fatores sociais e culturais que produzem condições para que os/as sujeitos/as, durante toda sua vida, possam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento sobre sua língua materna, sobre outras línguas, sobre a funcionalidade da linguagem e demais sistemas (multi)semióticos. A partir desses conhecimentos é possível tratar de crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno das noções de língua e linguagem e que compõem o imaginário linguístico dos/das sujeitos/as. Nesse sentido, a educação linguística também dá conta do aprendizado das normas de comportamento linguístico que organizam a vida dos diversos grupos sociais e das comunidades de prática, que são cada vez mais amplos e variados e em que os/as sujeitos/as são chamados/as a se inserir.

A educação linguística como a compreendemos convida a noção de letramento, tanto linguístico quanto racial, inclusive por Aparecida Ferreira (2018), ao indicar que a discussão sobre identidade étnico-racial é produtiva no interior da educação linguística, a fim de pensar sobre os discursos que são produzidos nas aulas de língua(s). Diante do exposto, fiquemos cientes de que letramento não é método, não é alfabetização e não é habilidade. De modo tradicional, o termo letramento³ diz respeito ao uso da língua escrita em nossa sociedade e seu impacto na vida moderna (KLEIMAN, 2005). Entretanto, conforme apontam Bagno e Rangel,

O conceito de letramento vem se mostrando tão produtivo que seu uso tem sido ampliado para referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos, além do campo da leitura/escrita de textos propriamente ditos (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 70).

Diante dessa ideia, à luz de Ferreira (2014), o letramento racial crítico possibilita a docentes a prática do letramento racial para colaborar com a formação de identidades de todo e qualquer segmento racial no contexto escolar. Por seu intermédio, espera-se que os/as discentes tenham orgulho de seu pertencimento racial, entendam como o racismo se estrutura socialmente e pensem em modos de agir para construir uma sociedade mais sadia e justa.

Nesse contexto de formação para o letramento linguístico e racial dos/das discentes, acreditamos na valia da abordagem da sociolinguística *variacionista*. Essa vertente dos estudos sociolinguísticos considera íntima a relação entre língua e sociedade, bem como defende a heterogeneidade linguística como ordenada, negando o suposto caos linguístico sob o qual a variação linguística já fora tematizada. Aqui as posições de William Labov (2008) e Penelope Eckert (2022) nos são caras, pois o primeiro afirma que não existe prática linguística bem sucedida que não seja social e a segunda defende que, a partir do significado social da variação, os/as falantes não são portadores/as estáticos/as e passivos/as de um dialeto, mas agentes estilísticos/as que movimentam a língua ideologicamente.

Na sociolinguística percebem-se diversos expoentes analíticos que mais convergem do que divergem. Para os fins deste artigo, a proposição de uma sociolinguística educacional socialmente constituída nos parece a oportuna, uma vez que, conforme Carla Paza e Edair Görski (2025), trata-se de pensar na formação cidadã do/da estudante:

que seja perspicaz no uso das formas linguísticas em variação, que perceba e saiba jogar com a diversidade de significados sociais de forma consciente e engajada e que possa lidar com a diversidade estilística constitutiva de diferentes gêneros textuais. Para além de proporcionar acesso a variedades politicamente empoderadas, nessa perspectiva interessa promover espaços de agência para que os sujeitos possam também fazer valer seu vernáculo e os falares dos grupos sociais com os quais interagem, almejando vislumbrar mudanças, não só linguísticas, mas também nas regras do jogo social (PAZA & GÖRSKI, 2025, p. 10956).

Nesse contexto, ainda que o *pajubá* seja um mecanismo linguístico por vezes lido como restrito a grupos sociais, é um fenômeno que circula nas redes sociais e pode ser percebido em interações virtuais diversas. Logo, é oportuna a busca por uma prática pedagógica aberta à diversidade, pensando como a sociolinguística pode contribuir com a educação linguística na modernidade recente.

Nesse contexto, as posições teóricas nos possibilitam refletir sobre como a formação escolar contribui para a compreensão do papel exercido pelos fatores sociais no uso da língua. Estudantes podem ter maior consciência dos condicionantes extralinguísticos e intralinguísticos que encaminham a prática de uso da língua, a fim de abandonar a ideia puramente prescritiva, que os mais variados compêndios preconizam, numa ótica conservadora que endossa uma ‘caça às bruxas’ de usos linguísticos que não correspondam ao padrão tido como ‘bonito’ e/ou ‘correto’.

Tratar dessas noções em torno das formas linguísticas *padrão* e *não padrão* nos leva a refletir sobre o imaginário social que negocia a ideologia linguística presente nas salas de aula e nas práticas linguísticas de professores/as e estudantes. Conforme James Milroy, “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos” (MILROY, 2011, p. 51) e essa padronização não indica a natureza uniforme das estruturas linguísticas, mas trata-se de sua variabilidade. Num cenário em que docentes e

estudantes acreditem na uniformidade como inerente ao sistema, é preciso conscientizar esses/as sujeitos/as de que as variantes linguísticas não têm prestígio por si mesmas (MILROY, 2011), uma vez que o prestígio é atribuído pelos/as sujeitos/as a carros esportivos assim como a formas linguísticas. Por fim, é oportuno saber que a uniformidade é propriedade do sistema, não uma natureza dos/das falantes (MILROY, 2011).

Ao tratarmos de padronização, o *pretuguês*, por exemplo, é um fenômeno interessante para nossa discussão, pois se manifesta, conforme Lélia Gonzalez (1984), na estrutura racista brasileira e abre questionamentos retóricos:

[...] Por que será que ao ler o *Aurélio*, no verbete “negro”, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo? Por que será que “seu” bispo fica tão apavorado com a ameaça da africanização do Brasil? Por que será que ele chama isso de regressão? Por que vivem dizendo pra gente se pôr no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Não é nossa pretensão responder a essas questões – mas ressaltamos a urgência de respostas no momento histórico presente – que são ainda atuais no cenário brasileiro, mas essa série de perguntas desvela a estrutura racial que marca e demarca o lugar da pessoa branca e da pessoa negra. A posição de Lélia Gonzalez coloca em tensão o mito da democracia racial brasileira, desmascarando o modo como o racismo se infiltra na língua, por meio de dicionários; se revela em posições de autoridade, como no discurso religioso cristão; e se manifesta no discurso social e cotidiano, uma vez que ainda vivemos em meio a ideias de empatia seletiva e segregação naturalizada. Diante da existência de uma norma padrão, a deslegitimação do *pajubá* ou do *pretuguês* não se dá apenas por critérios linguísticos, mas por um processo de racialização da linguagem (NASCIMENTO, 2019).

Junto a isso, a figura da ‘mãe preta’ também revela de que forma a língua opera como ferramenta de silenciamento e exclusão, segundo Gonzales (1984). Essa figura, ainda que tenha historicamente desempenhado todas as funções maternas — alimentar, cuidar, ensinar a falar, ensinar a viver —, foi negada enquanto sujeita plena de linguagem, uma vez que sua forma de falar foi deslegitimada, tratada como ‘erro’, enquanto sua prática materna foi reduzida a um papel subalterno, o de ‘criada’ ou ‘babá’. No entanto, como aponta Gonzalez (1984), foi justamente essa mulher quem ensinou a língua às crianças brancas, quem compartilhou os primeiros vocábulos, expressões e significados.

Então, variantes como *nóis vai* ou *Framengo*, comumente ridicularizadas como “erro de português”, trazem marcas fonológicas oriundas de línguas africanas (CASTRO, 2022), especialmente aquelas em que o fonema /l/, de acordo com Gonzalez (1984), não é lido como um segmento sonoro de prestígio neste contexto fonológico — mesmo que evidencie a continuidade da presença negra na constituição do português brasileiro. Ao desqualificar esses modos de

dizer, a norma padrão marcada pela branquitude não apenas impõe um modelo de correção, mas também apaga a contribuição histórica e cultural da fala negra. Essa ‘mãe preta’, então, é também agente formadora da linguagem, ainda que excluída da legitimação simbólica dessa função. Seu papel é essencial, mas a linguagem dominante insiste em marcá-la como subalterna ao nomear sua presença, apagando seu poder.

Nesse ponto de vista, a raça e o gênero são marcadores sociais que produzem sujeitos/as que, por força do racismo e/ou do sexismo, são colocados/as à margem. Nessa margem, continuam atuando com a língua, que não é mero instrumento de comunicação, mas o palco dos conflitos (BAGNO, 2012). Então, por meio da linguagem, travestis, especialmente as negras e de periferia, mobilizam o sistema linguístico com fins estilísticos e identitários para se posicionar num lugar outro, oportunizando a produção de suas subjetividades, desalinhando aquela identidade meramente atribuída, forjada pela opressão e moldada por interesses de quem as exclui e subalterniza.

No que tange a pensar o *pretuguês*, Fernanda Cerqueira (2022) reforça que a produção de Lélia Gonzalez sobre a presença de marcas de línguas africanas na formação do português brasileiro é sistematicamente apagada na literatura linguística, como resultado da ação articulada do racismo e do sexismo enquanto sistemas estruturais de opressão. Esse apagamento configura um caso emblemático de epistemicídio — a destruição de saberes produzidos por corpos e vozes dissidentes da norma branca, masculina e eurocentrada. Gonzalez foi a primeira intelectual brasileira a propor evidências antropológicas e socioculturais para explicar fenômenos linguísticos associados ao que denominou *pretuguês*. E ainda que seu objetivo não tenha sido desenvolver uma teoria linguística nos moldes tradicionais, seu olhar político e cultural sobre a linguagem revelou como a língua é atravessada por relações de poder, exclusão e resistência. Sua abordagem antecipou, com originalidade e contundência, discussões que só recentemente têm ganhado espaço na sociolinguística contemporânea nacional.

Nesse contexto, entendemos que o *pajubá* não é apenas variação, é linguagem racializada, uma vez que está atravessada por hierarquias raciais. Gabriel Nascimento (2019) defende haver um sistema-mundo no qual a racialização é produto da enunciação, assim, é possível produzir hierarquias de poder que resultam do que se entende por raça, produto de uma agenda histórica moldada no colonialismo e no capitalismo. Dito isso, o *pretuguês*, ao ser invisibilizado, reforça o racismo linguístico, perceptível ao assumirmos a ideia de que “a língua tem cor e é uma possibilidade de luta e resistência” (NASCIMENTO, 2019, p. 23).

Em meio a essa heterogeneidade, há quem defenda a necessidade de uma unidade linguística por entender, mitologicamente, que a heterogeneidade ameaçaria a comunicação humana, logo, a uniformização seria necessária para a comunicação verbal não ser comprometida. Contudo, é válido sinalizar o que aponta Dante Lucchesi:

o que garante a unidade da língua é a interação entre os seus usuários, não sendo necessária a imposição de uma norma linguística de cima para baixo. Além disso,

a heterogeneidade da língua é o que garante a sua funcionalidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa. É a flexibilidade conferida pela variação linguística que permite a uma mesma língua funcionar tanto nas feiras livres quanto nas sessões dos tribunais de justiça. Se fosse um código monolítico e inflexível, como sugerem os puristas, a língua não poderia funcionar em ambientes culturais tão diversos, o que levaria fatalmente à sua divisão e fragmentação (LUCCHESI, 2015, p. 17).

A posição do autor corrobora a funcionalidade da heterogeneidade, bem como critica a posição de puristas, que ingênua ou desonestamente concebem a língua de modo uniforme e padrão. Assim, a diversidade linguística é conclamada e lhe é dada um status científico positivo, o que lhe garante um espaço de debate e reflexão sob a égide do linguístico, mas com considerações sociais concomitantes. Em meio a essas considerações, a educação não fica de fora e o debate sobre raça e gênero ganha espaço, sendo o/a professor/a um/uma agente valioso/as da interação social. E se fechar para esse propósito é, conforme Paulo Freire, uma “transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 1996, p. 136), o que impossibilita um ensino que abrace a mudança em meio ao mundo multicultural (hooks, 2013).

À luz de Freire (1996), o/a professor/a aberto ao/à Outro/a oportuniza a dialogicidade, que se faz pela inquietação e curiosidade, mas sempre como um processo inconcluso e em permanente movimento. Essa dialogicidade possibilita a atividade multicultural do/da professor/a em sala de aula e, ao compreendermos como nossa prática pedagógica pode ser transformadora, podemos oferecer a educação que nossos/as discentes merecem e necessitam (hooks, 2013) para viver em meio à multiculturalidade do mundo globalizado.

A promoção dessa multiculturalidade, no cenário étnico-racial que consideramos aqui, só é possível quando a escola abre as portas para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER (PEREIRA, 2021). Afinal, “diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 2014, p. 61). Ainda vivemos a estrutura organizacional de um legado escolar deixado pela sociedade ocidental moderna, conforme aponta Guacira Louro (2014). Desse modo, promoveu-se um cenário separatista, no qual se ordena, classifica e hierarquiza, por meio de um conjunto de discursos e outros mecanismos que dominam e controlam as práticas escolares.

Com Michel Foucault (1979) compreendemos que há um conjunto diversificado reunindo os discursos. Aqui especificamente, os educacionais, o Ministério da Educação – MEC, a arquitetura escolar, os regulamentos escolares, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, as medidas de gestão, os enunciados científicos sobre ensino/aprendizagem, as proposições filosóficas, morais e filantrópicas em torno da educação. Para o autor, o dito e o não dito constituem um dispositivo escolar, o qual se faz numa rede e demarca a natureza da relação que pode existir entre os itens que compõem esse conjunto diverso. Assim,

há um jogo no qual negociamos mudanças de posição e a modificação de funções. Para tanto, é formado historicamente e responde à urgência do controle do que seja ou não adequado para uma educação que ainda enxergamos como bastante hegemônica. E, como assevera Foucault (1979), o dispositivo tem função estratégica de dominação.

À luz da noção de dispositivo, a escola tradicional é um espaço que, para constituir seus princípios e parâmetros, acaba por colocar à margem demandas sociais que nos marcam como diferentes e diversos/as. Então, eis que outros dispositivos sobre sexualidade, raça e colonialidade entram em um embate discursivo extenso e que não cessa sua disputa no interior das práticas escolares, considerando as ações de gestores/as, educadores/as e sociedade, os/as quais favorecem de um lado práticas hegemônicas e de outro práticas heterogêneas. Diante disso, encaminhamo-nos para uma escola contra o colonial – prático e epistêmico – é favorecer o pensamento decolonial em defesa da pluri-versidade de narrativas, da valorização dos saberes de grupos historicamente subalternizados, para sermos questionadores/as e não nos deixarmos levar pela razão colonial, conforme Luciana Ramos (2021).

Ademais, a escola deve tratar a diversidade como algo cotidiano na sala de aula. Segundo Barbara Carine Pinheiro em *Como ser um educador antirracista* (2023), a diversidade já está dada na sala de aula e precisamos valorizá-la. Diante disso, não se trata de mobilizar apenas epistemologias ou se preocupar com quais recursos adentrar em sala, mas de ser observador/a, a fim de conhecer e reconhecer as diferenças, considerando os diversos fatores sociais que marginalizam estudantes fora da escola; e que dentro da escola os/as tornam, muitas vezes, alvo de violências entre colegas. Portanto, à luz de Pinheiro (2023), é preciso que os/as profissionais da educação abram os olhos e enxerguem a diversidade posta, para confrontar as violências e ovacionar a diversidade como constitutiva dos/das sujeitos/as, celebrando sua existência e dizendo *não* ao sexismo e ao racismo, dentro e fora das escolas.

Por fim, a aproximação entre gênero (transgeneridade) e raça (africanidade) não é avulsa, trata-se de relação historicamente constituída, uma vez que concebemos, neste caso, que um marcador dissidente não convive fora da lógica perpetrada pelo outro, sendo a vivência de gênero, raça e classe uma vivência interseccional; e que, a fim de favorecer nossa proposta, previne de realizarmos, diante das políticas identitárias, reduções e “elucida as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade vulnerável, investigando contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações” (AKOTIRENE, 2020, p. 26).

Orientações metodológicas sem fazer a egípcia

De acordo com Vera Paiva (2019), não precisamos resumir a pesquisa à resolução de problemas. Aqui compreendemos a proposição da sociolinguística com interesse

educacional, uma vez que tratamos de uma proposta de trabalho pedagógico que consideramos mais efetivo (BORTONI-RICARDO, 2017). Nesse cenário de pesquisa, a natureza é qualitativa, do tipo descritiva. Nos ocupamos primeiro de interpretar um fenômeno da linguagem socialmente inserido em nossa comunidade linguística, detalhando esse fenômeno de uma maneira transdisciplinar que oportunize análise de cunho linguístico, racial e que favoreça uma prática de ensino de língua/s reflexiva/s e propositiva/s – a primeira porque a docência é moldada na autorreflexão, e a segunda por considerá-la como método que recolhe informações e compila teorizações específicas para intervir numa realidade pedagógica, corroborando uma conduta militante à luz da sociolinguística.

Ao pensar na prática pedagógica, nos voltaremos à *Aurélia* – recurso metalinguístico ilegítimo na ótica da lexicografia tradicional – e seu contexto de produção. Aos 30 dias de maio de 2006, *Aurélia – dicionária da língua afiada*, de Vitor Angelo e Fred Libi, foi lançada pela Editora do Bispo (São Paulo). A obra traz 1.300 verbetes utilizados em práticas comunicativas entre sujeitos/as que se reconhecem como parte da comunidade LGBTQIAPN+ (SOUZA-SILVA, LIMA & FRANCELINO, 2023). No dia 8 de junho de 2006, o jornal *Gazeta do Povo* publicou reportagem sobre a disputa entre a família de Aurélio Buarque de Holanda e a Editora do Bispo. Na reportagem em questão, uma nota declarava que a Editora Positivo tomaria as medidas judiciais cabíveis para proteger os direitos de propriedade intelectual do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, uma instituição da cultura brasileira. Ao receberem a notificação judicial, os autores da *Aurélia* disseram se tratar de uma homenagem, longe de ser um roubo de propriedade intelectual. Em nota oficial publicada no dia 25 de junho de 2006 em *O Globo Rio*, Marina Baird Ferreira, viúva de Aurélio Buarque de Holanda, afirmou que sua família era contrária a qualquer demonstração de homofobia, mas que dispensava a homenagem.

Dadas essas polêmicas, detalharemos a proposta para discentes da 3ª série do Ensino Médio, ano escolar que oportuniza uma formação para o exercício da cidadania, pois a continuidade dos anos escolares favorece maior nível de criticidade e abstração quanto aos fenômenos da linguagem. Com relação a documentos parametrizadores, consideramos as competências da BNCC a fim de alinhar a proposta a esse documento contemporâneo da educação brasileira. Este artigo, assim, se ajusta ao processo de formação continuada, sendo instrumento significativo para nós professores/as pesquisadores/as (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para elucidar a proposição, o quadro 01 esquematiza as etapas de ação e desenvolvimento de habilidades de linguagem coerentes:

Quadro 01: Plano de intervenção com o *pajubá* para turma de Ensino Médio

Proposta	Objetivo	Perspectiva	Habilidade da BNCC
<i>Etapa 1</i>	Praticar a análise linguística a partir de verbetes de <i>Aurélia</i> .	Níveis linguísticos (fonema, morfema, léxico, semântica, sintaxe etc.).	Análise da língua como fenômeno sensível aos contextos de uso (EM13LGG401). Participação em processos de produção de diferentes linguagens, levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos (EM13LGG301).
<i>Etapa 2</i>	Compreender gênero e etnia/raça como marcadores socioletais.	Tessitura social em torno das materialidades da língua.	Posicionamento crítico diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos, a fim de levar em conta seus contextos de produção e de circulação (EM13LGG302). Análise de preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, para possibilitar interpretação e intervenção crítica (EM13LGG102).
<i>Etapa 3</i>	Mapear a variação linguística como item da identidade do/a falante.	O discurso como produtor das subjetividades.	Emprego da variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao/às interlocutores/as e ao gênero do discurso sem preconceito linguístico (EM13LGG402). Formulação de propostas, intervenções e decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos (EM13LGG304).

Fonte: Elaborado pelo autor e pela autora (2025).

Temos no quadro uma explanação das etapas que serão detalhadas a seguir. Há um objetivo por etapa recaindo numa perspectiva de análise, a fim de iniciar o trabalho com a materialidade linguística, passar pela compreensão de fatores sociais que a envolvem e pelo papel da rede de discursos que negocia como as identidades de travestis, por exemplo, são produzidas a partir do *pajubá*. A título de sugestão, as etapas devem ocorrer numa distribuição de dez aulas, para que sejam efetivas e gerem dialogicidade.

Além disso, destacamos habilidades da BNCC que podem ser contempladas com esta proposta, haja vista os objetivos delineados para cada ação. De modo geral, a ideia é mover conhecimentos linguístico-discursivos para uma análise mobilizadora de conhecimentos estilístico-pragmáticos que trazem, ao bojo da formação discente, temáticas contextuais particulares, uma vez que ao discutir gênero e raça a partir do corpo de travestis, demanda-se uma postura para além de noções puramente normativas e/ou linguisticamente prescritivas.

Apesar de a BNCC mencionar “diversidade”, ela tende a operar uma lógica de inclusão que nos parece “controlada”, uma vez que não confronta estruturalmente racismo, cis-heteronormatividade e colonialidade. Portanto, é importante estarmos alinhados/as aos parâmetros legais e institucionais de nosso fazer docente, mas sempre cientes de que uma educação transgressora, isto é, realmente libertadora, não se esgota em documentos normativos; ela exige práticas pedagógicas que causam desconforto, conflito e desestabilização das hierarquias.

O close do pajubá na sala de aula

O *pajubá* é um socioleto marcado por questões sociais diversas, que corresponde a um grupo de variedades linguísticas encabeçado por travestis. Logo, fatores como classe, raça e gênero ficam em evidência. Historicamente, essas sujeitas são postas em vulnerabilidade social, assim, se evadem da escola, são expulsas de casa, não têm acesso a empregos, são negadas como mulheres e, por vezes, apontadas pelo racismo (REIS, 2025). Nesse cenário, vivem nas sombras, caminham pela noite, sendo a prostituição, na maior parte das vezes, seu modo de sobrevivência. Nesse ímpeto de sobreviver, a linguagem exerce seu papel e oferta uma ‘língua afiada’ que oportuniza lidar com a violência simbólica e física da qual são vítimas. Portanto, o *pajubá* é, inicialmente e sobretudo, o dialeto das ruas, das esquinas e de mulheres dissidentes que resistiram e resistem.

Na Etapa 1 desta proposta didática, propomos dois momentos: a) a realização de uma leitura dos verbetes de *Aurélia* e a seleção daqueles que os autores indicam serem de origem *pajubá* e b) analisar características linguísticas desses itens, pensando questões em torno da estrutura. Para essas finalidades, o/a professor/a deve levar *Aurélia* para a sala de aula, em cópias PDF, xerox ou slides, isto é, oportunizar contato com o material para que os/as discentes vejam como se organiza, pois discursivamente foge ao modelo dos dicionários convencionais e reconhecidos.

De início é oportuno pedir aos/as discentes que cataloguem a quantidade de verbetes registrados como de origem *pajubá*. Então, dos 1.300 (100%) verbetes, identificamos 55 (4,23%) que compõem esse socioleto, mas é importante frisar que a procedência africana e suas características etimológicas não serão constatadas ou colocadas em análise, pois trataremos desses itens como uma verdade que configura relações de saber-poder (FOUCAULT, 2008; 2014).

Quadro 02: Registrados na *Aurélia*

Adé – S.m. Homossexual masculino; bicha (p. 17).

Bajé – S.m. Sangue (p. 26).

Coió – S.m. 1. Surra; 2. Xingamento (p. 42).

Dar a Elza – *Expres.* Roubar, afanar, pilhar (p. 48).

Erê – 1. S.m. Bofinho adolescente; 2. *Adj.* Criança, jovem (p. 55).

Ilê – S.m. Cuã, casa (p. 73).

Laruê – S.m. Fofoca (p. 81).

Mona – S.f. O termo originalmente designa mulher, mas é frequentemente usado para denominar homossexual masculino (p. 92).

Odara – 1. *Adj.* Bonito, elegante, vivaz [...] (p. 99).

Picumã – S.m. Peruca, cabeleira; cabelo (p. 105).

Fonte: Vip e Libi, 2013.

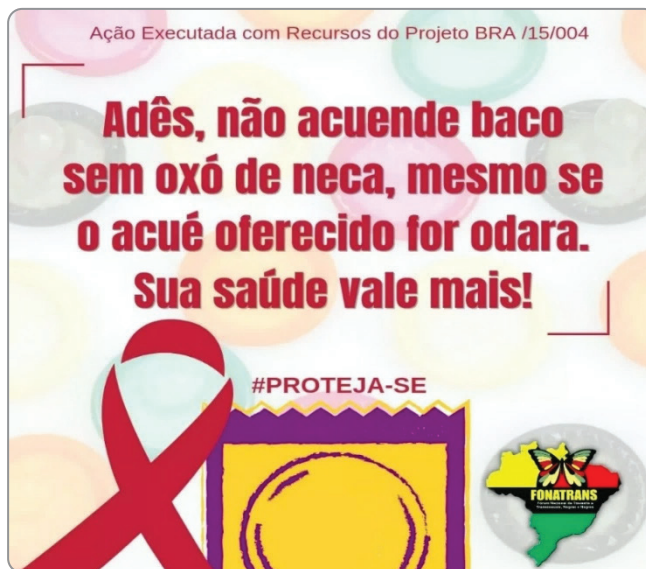
Os itens do quadro acima oportunizam uma investigação linguística por estudantes na sala de aula. Para tanto, o/a professor/a pode iniciar pela consciência fonológica, pedindo que comparem a estrutura silábica entre variantes do português e do *pajubá*, a exemplo do que ocorre com *bajé* e *sangue*. Em ambas temos palavras dissílabas, estrutura silábica que se constitui de consoante e vogal, mas a sílaba tônica é diferente, sendo a primeira uma oxítone e a segunda uma paroxítone nasal. Essa análise comparativa instrumentaliza o saber fônico que os/as discentes têm sobre sua língua materna.

No nível lexical, é possível trabalhar a noção do que seja *homossexual masculino* e identificar *adé* e *mona* como alternativas do socioleto *pajubá* para designar sujeitos gays; assim, a noção do homem homossexual apresenta, no interior do socioleto, modos alternativos para designar essa identidade sexual. Além disso, no jogo discursivo é oportuno dialogar com os/as discentes sobre modos de chamamento, os quais, no contexto da comunidade LGBTQIAPN+, são itens performáticos que funcionam como vocativos; logo, os/as professores/as podem promover uma reflexão sobre discriminação e inversão da injúria. Trata-se de uma promoção didática na ótica de uma sociolinguística militante.

Por fim, os/as discentes podem ser instigados/as a compararem dicionários para reconhecer como *Aurélia* serve a fins outros e não se trata de um recurso linguístico prescritivo. Junto a isso, fazê-los/las pensar, em primeiro lugar, que a ‘dicionária’, ainda que não seja prescritiva, é igual a qualquer outro tipo de recurso metalinguístico: não abarca todos os itens que as práticas linguísticas, efervescentes por excelência, fazem emergir. Além disso, pensar que o socioleto *pajubá* é um conglomerado de outros itens para além

das línguas africanas, uma vez que a dinâmica linguística se faz e refaz em movimento semântico-discursivo-pragmático. A seguir, saltamos para uma análise textual, discursiva e social. Dito isso, nos atentemos ao texto a seguir:

Figura 01: Postagem em *pajubá* da página FONATRANS



Fonte: <<https://www.instagram.com/fonatrans/p/C3FXoaHuyHK/>>. Acesso em: 18 de fev. 2024.

Na Etapa 2 a ideia é analisar os itens linguísticos da Etapa 1 à luz dos fatores raça e gênero. Para tanto, de início pedimos aos/as discentes que dialoguem com a postagem disponível no Instagram do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros – FONATRANS, produzida com itens *pajubá* e reflitam sobre como sujeitas travestis o utilizam como símbolo de batalha e indignação social, considerando dados geográficos, históricos e sociais a respeito dessa parcela populacional.

O texto acima se materializa com recursos verbais e não verbais. Cabe ao/à professor/a auxiliar os/as discentes a perceberem como as cores e formas são itens da memória discursiva, por exemplo. No caso da fita, a cor sugestiva é a vermelha e as tonalidades funcionam como guia de vigilância na prevenção de doenças e na manutenção da saúde no Brasil. A Campanha Nacional de prevenção ao HIV/Aids⁴ ocorre no mês de dezembro, mas no mês de fevereiro, por força das festividades de carnaval, órgãos não governamentais e instituições de saúde reiteram a importância da prevenção durante esse período festivo e nacionalmente movimentado.

Junto à fita colorida, vemos uma embalagem de camisinha de cor roxa, já utilizada pelo Sistema Único de Saúde – SUS para o design das camisinhas distribuídas

gratuitamente. Atualmente, o design é outro e traz o seguinte enunciado: *Se liga. Use*, com cores vibrantes e o desenho que remete a um botão de aparelhos eletrônicos. Contudo, a imagem amarela e roxa, com o enunciado *#proteja-se*, foi amplamente difundida como a “camisinha do posto [de saúde]”. Nesse sentido, é oportuno dialogar com os/as discentes sobre a importância de campanhas de saúde e sobre como a população travesti e transexual – TT necessita de uma assistência específica que não descaracterize suas identidades de gênero, tampouco marginalize suas necessidades de saúde⁵.

Já entre os itens verbais, de início é pertinente associar o comando *#proteja-se* aos enunciados presentes tanto nos antigos (*Se liga, Use e Vista-se*) quanto nos atuais preservativos gratuitos. Eles apelam ao uso de verbos imperativos para alcançar seu propósito interacional. Esse recurso linguístico também é usual na esfera publicitária, mas é preciso mostrar aos/as estudantes como publicidades servem aos fins de consumo e campanhas servem para a conscientização, e que têm um período de maior proeminência para acontecer.

Em 2022, conforme *Relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra*, houve pelo menos 151 pessoas trans mortas, das quais 131 foram assassinadas e 20 suicidaram-se. Além desses números, a Antra aponta que a mais jovem foi assassinada aos 15 anos, pois há maior patrulha contra crianças e adolescentes trans, que são, inclusive, vítimas de violência no espaço escolar. Em relação a 2021, o número de vítimas teve uma queda, mas o perfil dessas se manteve. O Brasil figura, mais uma vez, como o país que mais consome pornografia trans nas plataformas de conteúdo adulto, ao mesmo tempo em que tem maior incidência de mortes de pessoas trans pelo 14º ano consecutivo. O *Relatório* também registra 142 violações de direitos humanos, entre as quais o impedimento do uso de banheiro feminino, a que mais se destacou em 2023 (BENEVIDES, 2023).

De acordo com integrantes da *Rede Trans Brasil*⁶, o perfil da maioria das vítimas de assassinato engloba transfobia, conjuntura racista e desigualdade social no Brasil. Nesse cenário, negros/as são a maioria das pessoas trans assassinadas neste país em 2023. Dito isso, concordamos com o seguinte:

A linguagem como performance em seu processo de iterabilidade nos mostra que a repetição de valores, de crenças, de discursos e de memórias sobre as pessoas negras insistem em construir social, histórica, cultural, discursiva e performativamente os corpos de mulheres negras como “inferiores” e “animalescos”. Por mais que essas mulheres adentrem os espaços em geral apenas destinados às e ocupados por pessoas brancas, o fato de serem mulheres negras é uma marca presente nas práticas sociais, cujos corpos podem ser, segundo essa lógica, difamados, agredidos e violentados de diversas formas, porque tais ações são “naturais” e/ou “inerentes” às pessoas descendentes de negras e negros trazidos(as) de países africanos para trabalhos escravos (BORGES & MELO, 2019, p. 10).

Em posse desses conhecimentos, é necessário dialogar com os/as discentes sobre como travestis estão em situação vulnerável; assim, a postagem da FONATRANS também é um instrumento de conscientização para que essas mulheres preservem suas vidas,

cuidem de sua saúde e não fiquem expostas, especialmente ao que já foi chamado de ‘peste gay’ ou ‘doença de viado’ (Aids), desalinando a história e reconstruindo novos modos de ser e poder que, muitas vezes, não lhes asseguram. Na intenção de interagir com seu público alvo mais direto, a postagem usa itens linguísticos do socioleto *pajubá*. Na Figura 01 lemos o seguinte enunciado: “Adês, não acuede baco sem oxó na neca, mesmo se o acué oferecido for odara. Sua saúde vale mais.”

É interessante refletir com os/as discentes sobre a mescla entre itens do *pajubá* e a língua materna que eles/elas já conhecem tão bem. Ao consultarem a *Aurélia*, poderão traduzir os significados dos itens que não reconheçam, mas não podemos deixar de considerar que alguém em sala possa conhecer o significado de alguns dos termos, pois com o levante midiático da comunidade LGBTQIAPN+ na contemporaneidade é possível que alguns itens já componham a bagagem linguística e sociocultural dos/das discentes.

No referido contexto, esse enunciado traduz-se como: “Bichas, não façam sexo sem camisinha no pênis, mesmo que o dinheiro oferecido seja bom. Sua saúde vale mais.” Esse enunciado parte da FONATRANS e toma como interlocutor/a qualquer *bicha*, a fim de que todas fiquem conscientes sobre o perigo de se fazer sexo sem preservativo, e que nenhuma oferta vale a pena quando a saúde está em jogo. Por excelência, as formas *adês* e *bicha* são concorrentes, logo, variações; ou seja, são formas alternativas de se dizer uma mesma coisa, têm igual grau de verdade e referência, mas se diferenciam por questões sociais e estilísticas (LABOV, 2008), o que vale para os demais itens em questão. Por fim, a discursividade da postagem coloca o *pajubá* noutro espaço de saber-poder, e o socioleto marginalizado deixa as esquinas, sai das sombras e se torna recurso expressivo da conscientização social e sanitária de uma comunidade estigmatizada.

Por fim, na Etapa 3, é possível propor aos/as alunos/as que produzam diálogos com itens *pajubá* para que apliquem esse fenômeno linguístico numa situação comunicativa, em duplas, para que os/as demais colegas possam interagir, tentar dizer o que significam. Tais ações divertem a classe e os/as colocam numa prática de linguagem fora do escopo da tradição gramatical e que viabiliza uma valorosa discussão sobre o papel social que a língua tem. Contudo, é importante que o/a docente deixe os/as estudantes cientes que se trata de uma prática para fins de engajamento crítico, que de nenhuma maneira revela de forma fidedigna as dificuldades e as violências que potencializam a existência e a funcionalidade desse socioleto.

Assim, é importante que os/as discentes sugiram, em uma roda de conversa, quais intervenções o Estado poderia realizar para modificar a realidade violenta das travestis no Brasil. Isso produz, inclusive, uma vantagem para a escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, no alcance da competência cinco⁷ da referida avaliação. Nessa etapa, é importante colocar os/as discentes em contato com a prática linguística com fins de interação face a face, a qual oportuniza a organização de uma ideia. Eles/Elas podem pensar em contextos diversos nos quais o *pajubá* possa ser acionado

como recurso expressivo. Pelo contexto e procedência do próprio registro linguístico, o/a professor/a não pode nem deve negar aos/às discentes a possibilidade de pensar sobre diálogos em contexto de prostituição, por exemplo. Contudo, deve tomar cuidado para que o objetivo da prática não recaia no esvaziamento e no estigma, fazendo parecer que a prática linguística das travestis é, simples e puramente, tudo o que é tido como ‘baixaria’ e ‘termos chulos’. Afinal, a própria noção de ofensa, xingamento e palavrão é algo relativo, e sua regularidade não é absoluta; trata-se de olhar para além dos estigmas e do tabu linguísticos e perceber a dura realidade que travestis, especialmente as pretas em situação de prostituição, enfrentam nas ruas.

Por último, após os diálogos orientados pelo uso da variante linguística em questão, o/a professor/a pode sugerir uma formação em círculo e pedir aos/às discentes que explanem sobre o que acharam sobre as discussões; se enxergam o *pajubá* como um repertório sociocultural; qual seria o papel do governo e dos ministérios em face da desassistência à comunidade de pessoas transexuais e que são alvo de uma série de violências interseccionais. Nesse sentido, é oportuno pensar tanto no/na agente governamental que poderá lidar com o problema, quanto no nosso papel como agentes sociais colaborativos/as, bem como nas ações que podem servir de intervenção. Para tanto, é preciso estabelecer a maneira como tais ações podem ocorrer e que efeitos podem causar.

Ademais, para reforçar a âncora de nossa abordagem, é possível parafrasear Ana Lúcia Souza (2011) e adotar a noção de “letramentos de reexistência”, por entender que o *pajubá* é uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que as travestis realizam, inicialmente levando em conta as experiências e as necessidades sociais que resultam das relações produzidas na esfera cotidiana e aquelas causadas pelos imperativos políticos, construindo um contexto particular de uso da linguagem, o que endossa a promoção de letamentos que podem contribuir para repensarmos os multiletramentos, dentro e fora da escola.

Não é o fim, mas o caminho...

Neste artigo entendemos que as variedades do *pajubá* são elementos exógenos porque os povos africanos não eram povos nativos, tampouco, povos invasores. Portanto, a existência linguística no contexto colonial não foi impositiva ou nativa, mas forçada, haja vista ter se dado por processo de escravização. Nesse contexto, se sujeitas travestis são vistas como desviantes de um padrão imposto como o correto – especialmente por religiões cristãs –, num desejo de inclusão e na busca por uma fé de aceitação, elas encontram espaço nos terreiros de candomblé. Por isso, os/as adeptos/as dessa religião de matriz africana são tidos/as, por vezes, como pagãos/ãs, demônios/as, feiticeiros/as, macumbeiros/as, em tantas discursividades que subalternizam sujeitos/as alvejados/as pelo preconceito de modo constante e sistêmico.

De modo geral, apresentamos uma proposta didática organizada em três etapas: na Etapa 1, os/as estudantes realizam a leitura e a análise de verbetes de *Aurélia*, identificando termos associados ao socioleto *pajubá* e explorando suas características fonológicas, morfológicas e lexicais, a fim de refletirem sobre variação linguística e marcadores identitários; na Etapa 2, analisam uma postagem da FONATRANS, associando os usos do *pajubá* às questões de raça, gênero e saúde pública, reconhecendo o valor político-discursivo da linguagem como ferramenta de resistência e conscientização; por fim, na Etapa 3, produzem diálogos utilizando o *pajubá* em contextos comunicativos, culminando em uma roda de conversa com sugestões de intervenção social, promovendo o engajamento crítico e o letramento social, em diálogo com critérios adequados à redação do Enem.

Diante desta proposta, reforçamos nossa crença nas ideias de bell hooks (2013), para dizer que aprender pode ser prazeroso, mas esse prazer não é entretenimento vazio, é um prazer político que emerge do reconhecimento, da voz e da experiência vivida. Portanto, não se trata somente da possibilidade de uma aula dinâmica e, provavelmente, divertida, mas de uma aula implicadora, afetiva e politicamente situada.

A partir dessa proposição, é impossível ignorar o papel fundamental do *pajubá*, linguagem de resistência criada e difundida por travestis, muitas delas negras, na ótica de uma sociolinguística socialmente constituída e engajada por justiça social (LABOV, 2020). Assim como a fala da ‘mãe preta’ foi desprezada mesmo sendo ela pilar da formação linguística nacional, o *pajubá* é estigmatizado como ‘gíria vulgar’, enquanto atua como ferramenta de resistência, afirmação de identidade e criação de comunidade entre sujeitos/as historicamente marginalizados/as. Esse socioleto mistura o português com palavras oriundas do iorubá, sendo também um ato político de ancestralidade africana, do qual resulta o *pretuguês*.

Acreditamos que é na prática da sala de aula que o/a professor/a poderá aperfeiçoar o trato com o *pajubá*, sempre consciente da possibilidade de ir e vir aos fatores *gênero* e *raça* numa intenção sociointeracional. Obviamente este artigo não esgota o assunto, tampouco é um modelo ideal para a ação didática. Trata-se de um modo de fazer que pode, facilmente e pela necessidade, ser realinhado e colocado em ação da melhor maneira. Ademais, não se trata de uma didática para o ensino da ‘linguagem de travesti’ ou de incluir os/as discentes em práticas linguísticas irrelevantes para sua formação. O que defendemos é a aceitação de qualquer variedade linguística como código válido para a prática de reflexão linguística, e que não fere os/as estudantes o fato de a norma ser produzida sob a ótica de um *traviarçado* marcadamente feminino e afrocentrado.

Recebido em: 11/08/2025; Aprovado em: 01/12/2025.

Notas

- 1 Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- 2 Também pode ser identificado como *bajubá*, logo, uma variedade fonética, tratando-se de vocábulos intercambiáveis. Isso é um fenômeno comum no nível fonético-fonológico da língua portuguesa, uma vez que a produção dos fonemas /b/ e /p/, enquanto bilabiais, se distingue por uma queda no traço de vozeamento (Souza-Silva, 2020).
- 3 O conceito de multiletramentos articula-se diretamente às formas contemporâneas de uso da linguagem nas sociedades modernas, considerando não apenas a diversidade linguística, mas também o papel das multissemioses, das múltiplas culturas e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na produção de textos e discursos no contexto da globalização. Nessa perspectiva, os multiletramentos permitem analisar a produção textual como um fenômeno que integra recursos linguísticos e não linguísticos, inclusive ao emergir de dinâmicas sociais não hegemônicas. Tais práticas discursivas produzidas por sujeitos/as pertencentes a grupos periféricos, LGBTQIAPN+, povos indígenas e comunidades quilombolas, por exemplo, evidenciam formas específicas de organização social, interação interpessoal e compartilhamento de práticas culturais, desestabilizando modelos normativos de linguagem e ampliando o entendimento sobre os letramentos que circulam dentro e fora da escola.
- 4 HIV é a sigla para vírus da imunodeficiência humana e AIDS é a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. Mais informações estão disponíveis no Portal do Governo Federal: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-hiv>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- 5 Em consonância com diretrizes educacionais e de saúde pública, ressaltamos a importância de promover, no contexto escolar e social, atitudes de solidariedade para com as pessoas que vivem com HIV (vírus da AIDS), bem como de incentivar uma atuação propositiva na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à prevenção e ao tratamento das infecções sexualmente transmissíveis. Tal perspectiva implica, ainda, o repúdio a quaisquer formas de discriminação e a promoção do respeito nas relações interpessoais, reconhecendo essas dimensões como fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva (BRASIL, 1998).
- 6 Disponível em: <<https://agenciaaids.com.br/noticia/terra-negros-sao-maioria-entre-pessoas-trans-assassina-das-no-brasil-em-2023/>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- 7 Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2020.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos & RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BENEVIDES, Bruna. *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2023.

- BORGES, Roberto & MELO, Glenda. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, p. 1-13, 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, Yeda P. de. *Africanias em terras brasílicas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2022.
- CERQUEIRA, Fernanda. Lélia Gonzalez e o *pretuguês*: do racismo e sexismo ao epistemicídio. In: CARVALHO, Danniel da Silva & LIMA, Pedro Eduardo. (Orgs.). *Língua(gem) e sexualidade: perspectivas do século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 15-38.
- ECKERT, Penelope. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. Tradução de Samuel Oliveira, Livia Rockenbach e Athany Gutierrez. *Organon*, v. 37, n. 73, p. 268-291, 2022.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkyria Monte (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).
- LABOV, William. *Justice as a linguistic matter* [vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hqrsHmhcrSQ>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. Tradução de Marcos Bagno. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-88.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PAIVA, Vera. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAZA, Carla Regina Martins & GÖRSKI, Edair. Por uma sociolinguística educacional socialmente constituída: o caso da marcação inclusiva de gênero. *Fórum Linguístico*, v. 21, n. 4, p. 10951–10967, 2024.

PEREIRA, Patrícia. Gestão em educação: onde fica a ERER? In: SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos; ROSA, Sabrina Hax Duro; & MONTEIRO, Jade de Oliveira (Orgs.). *Relações étnico-raciais: saberes e visibilidades necessárias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 284-304.

PINHEIRO, Bruna C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RAMOS, Luciana D. *Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma professora na luta pela educação antirracista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

REIS, Julliana. INI/Fiocruz e Fonatrans apresentam resultados de estudos clínicos e da primeira pesquisa sobre população trans negra. *Fiocruz – Agência Fiocruz de Notícias*, 06 fev. 2025. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2025/02/ini-fiocruz-e-fonatrans-apresentam-resultados-de-estudos-clinicos-e-da-primeira>. Acesso em: 20 de jan. 2026.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA-SILVA, André Luiz. *O pajubá no ENEM: preconceito e diversidade linguística*. 2020. 68 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas e Literatura na Educação Básica) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SOUZA-SILVA, André Luiz; LIMA, Thainá da Costa & FRANCELINO, Pedro Farias. A língua afiada de *Aurélia* à luz de Bakhtin: que carnaval é esse? *Revista do GELNE*, v. 25, p. 1-17, 2023.

VIP, Ângelo & LIBI, Fred. *Aurélia: a dicionária da língua afiada*. 24. ed. São Paulo: Editora do Bispo, 2013.