



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**Beatriz Farias Almeida**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E SABERES ANCESTRAIS:**  
os conhecimentos afrolinguísticos no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio

CAMPINA GRANDE  
2023

**BEATRIZ FARIAS ALMEIDA**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E SABERES ANCESTRAIS:**  
os conhecimentos afrolinguísticos no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio

Monografia de conclusão de curso apresentada  
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande,  
como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves  
Florencio

CAMPINA GRANDE  
2023

A447e

Almeida, Beatriz Farias.

Educação linguística e saberes ancestrais: os conhecimentos afrolinguísticos no livro didático de língua portuguesa do ensino médio / Beatriz Farias Almeida. – Campina Grande, 2023.

88 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof, Dr. José Herbertt Neves Florencio".

Referências.

1. Linguística. 2. Educação Linguística. 3. Conhecimentos Afrolinguísticos. 4. Análise Linguística. 5. Livro Didático de Português. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

CDU 81'1(043)

**Beatriz Farias Almeida**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E SABERES ANCESTRAIS:**  
os conhecimentos afrolinguísticos no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio

Monografia de conclusão de curso apresentada  
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande,  
como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2023.

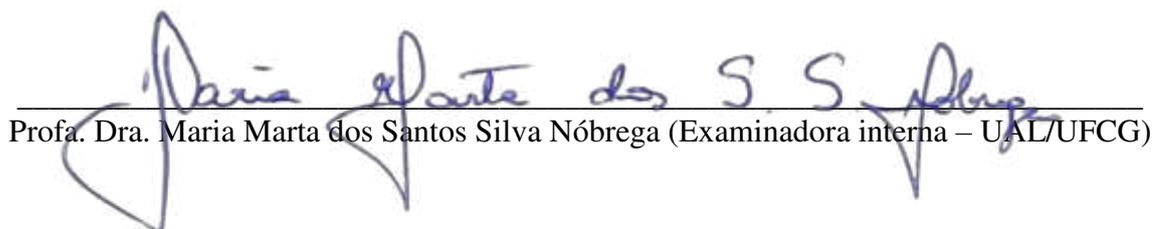
Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador – UAL/UFCG)



Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira (Examinadora interna – UAL/UFCG)



Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (Examinadora interna – UAL/UFCG)

CAMPINA GRANDE - PB  
2023

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, no anseio de que a sua história não seja resumida à escuridão dos porões de um navio negreiro, mas, sim, narrada a partir do seu legado, sabedoria e espiritualidade, que os mantém vivos na memória de seu povo.

## **AGRADECIMENTOS**

À educação pública de qualidade, que oportuniza às crianças e aos jovens brasileiros a esperança de um futuro melhor.

Aos meus pais, Daluz e Márcio, por todo o afeto, apoio e confiança, enfatizando sempre o papel transformador da educação.

Aos meus amigos, Monaliza, Ianna, Francielle, Gabriel e Reinaldo, por serem luz nos meus momentos de escuridão e me ensinarem o real valor de uma amizade.

Ao meu namorado Daniel, pela sua presença, amor e companheirismo.

Aos meus professores da graduação, cujos ensinamentos expandiram meus horizontes para além da grade curricular do curso.

Às professoras Maria Angélica e Maria Marta, pelas contribuições valiosas na banca de defesa.

Ao meu orientador, Herbertt Neves, pelo acolhimento, confiança e parceria nesse percurso acadêmico.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por financiar e incentivar os primeiros passos de uma pesquisadora em formação.

Àqueles que vieram antes de mim, que lutaram e resistiram contra as mazelas do racismo na busca pelo direito de existir e ocupar espaços.

*A cura para os males do fim do mundo e a reconstrução demandam uma mudança radical que envolve viajar para o passado, recuperar o que foi perdido e montar um novo repertório de referências.*

Anne Quiangala

## RESUMO

Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03 prevê a inserção de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todo o país. Com vistas à aplicação dessa matriz curricular na disciplina de língua portuguesa, ressaltamos a presença de contribuições provenientes do contato entre as línguas africanas e o português europeu, na época que compreende o período escravagista do Brasil. Esse legado linguístico, por sua vez, inscreve-se em todos os níveis do nosso idioma, em suas dimensões sintática, morfológica, lexical ou fonético-fonológica (CASTRO, 2022). Buscamos, por conseguinte, compreender de que forma essa gama de conhecimentos afrolinguísticos está sendo abordada em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. Para tanto, efetuamos a catalogação das ocorrências, categorizando-as segundo os seus objetos de conhecimento e considerando, ainda, o seu alinhamento no que diz respeito às dimensões histórico-cultural e linguística do português. Por fim, verificamos também se a abordagem destinada a esses saberes observava os princípios da Educação Linguística Crítica. Os dados que compõem o *corpus* foram extraídos de duas das sete obras aprovadas pelo PNLD 2021, objeto 2 — obra específica de língua portuguesa, a saber: *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020). Com relação à análise dos conteúdos, pautamo-nos nas produções acadêmicas de Bagno e Rangel (2012), no que diz respeito à definição do que é Educação Linguística, as tarefas inerentes à sua execução e o seu papel na construção de um ensino de língua situado, crítico e emancipatório, de Petter (2021; 2005) e Bonvini (2008), referentes à compreensão da sócio-história da língua portuguesa, e de Castro (2001; 2017; 2022), Mendonça (2012), Avelar e Galves (2013; 2014), Aragão (2010) e Mingas (2000), no que tange ao levantamento das contribuições que integram o conjunto de saberes afrolinguísticos do português. Diante dos resultados obtidos, identificamos a presença de onze ocorrências, relativas aos objetos de conhecimento português como língua oficial de países africanos, produção cultural afro-brasileira, aportes linguísticos no Português Brasileiro e variedades africanas do português. Constatamos, ainda, que estes conhecimentos estão situados, via de regra, em capítulos norteados pelas temáticas do multiculturalismo e da diversidade étnica, espaços destinados não só ao legado linguístico da população negra, como também dos demais grupos minoritários do país. Finalmente, identificamos que parte das ocorrências, em maior ou menor grau, fazia alusão aos fundamentos da Educação Linguística.

**Palavras-chave:** Educação linguística. Conhecimentos afrolinguísticos. Análise linguística. Livro didático de português.

## ABSTRACT

Passed on January 9th 2003, Law no. 10.639/03 foresees the inclusion of course contents on African history and culture in school curriculums all over the country. In order to apply this curriculum on Portuguese Language courses, we highlight contributions stemming from the contact between African languages and European Portuguese, in the period corresponding to the slavery period in Brazil. This linguistic legacy is present in all levels of Brazilian Portuguese, in its syntactic, morphological, lexical or phonetic-phonological levels (CASTRO, 2022). We seek, consequently, to understand how this range of African linguistic knowledge is approached in high school Portuguese language textbooks. For this purpose, we have listed occurrences, categorizing them according to its object of knowledge and also considering its alignment concerning Portuguese language's historical-cultural and linguistic dimensions. Finally, we have verified if the approach towards this knowledge noted Critical Linguistic Education principles. The data which form our corpus was extracted from two out of the seven works approved by PNLD 2021, object 2 — Portuguese language specific works, which are: *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020) and *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020). On content analysis, we have taken Bagno and Rangel's (2012) academic production as basis, concerning Linguistic Education's definition, tasks inherent to its execution, and its role in constructing a language teaching which is situated, critical and emancipating, as well as Petter (2021; 2005) and Bonvini (2008); referring to Portuguese language's socio-historical comprehension; and also Castro (2001; 2017; 2022), Mendonça (2012), Avelar and Galves (2013; 2014), Aragão (2010), and Mingas (2000), concerning surveying contributions that integrate the set of Portuguese language's African linguistic knowledge. In the face of our results, we have identified eleven occurrences related to objects of knowledge on Portuguese as an official language in African countries, African-Brazilian cultural production, linguistic contributions to Brazilian Portuguese, and African variations of Portuguese. We have, as well, determined this knowledge is located, as a general rule, in chapters guided by themes of multiculturalism and ethnic diversity, spaces intended not only to the Black population's linguistic legacy, but also to other Brazilian minorities' linguistic legacy. Finally, we have determined which part of these occurrences alluded, more or less, to Linguistic Education's basis.

**Keywords:** Linguistic education, African linguistic knowledge, Linguistic analysis, Portuguese language textbook.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – CA01, <i>Estações Língua Portuguesa</i> .....	52
Figura 2 – CA07, <i>Linguagens em interação: língua portuguesa</i> .....	54
Figura 3 – CA02, <i>Estações Língua Portuguesa</i> .....	55
Figura 4 – CA03, <i>Estações Língua Portuguesa</i> .....	56
Figura 5 – CA04, <i>Estações Língua Portuguesa</i> .....	57
Figura 6 – CA05, <i>Estações Língua Portuguesa</i> .....	59
Figura 7 – CA06, <i>Linguagens em interação: Língua portuguesa</i> .....	60
Figura 8 – CA08, <i>Linguagens em interação: Língua portuguesa</i> .....	62
Figura 9 – CA09, <i>Linguagens em interação: Língua portuguesa</i> .....	63
Figura 10 – CA10, <i>Linguagens em interação: Língua portuguesa</i> .....	65
Figura 11 – CA11, <i>Linguagens em interação: Língua portuguesa</i> .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Configuração das subseções do livro <i>Estações língua portuguesa</i> .....	20
Quadro 2 – Configuração das subseções do livro <i>Linguagens em interação</i> .....	21
Quadro 3 – Panorama geral das línguas africanas .....	35
Quadro 4 – Panorama geral dos saberes afrolinguísticos .....	49

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LD – Livro Didático

PB – Português Brasileiro

PE – Português Europeu

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Caracterização do material analisado .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Descrição dos procedimentos de pesquisa e categorias de análise .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>Classificação da pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>CONHECIMENTOS AFROLINGUÍSTICOS E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação linguística, africanias e a aula de língua portuguesa .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Conhecimentos afrolinguísticos para o ensino do português brasileiro .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Presença africana na sócio-história do português brasileiro .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Características afrolinguísticas do português brasileiro.....</b>	<b>41</b>
<b>4</b>	<b>CONHECIMENTOS AFROLINGUÍSTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Visão geral da proposta dos livros didáticos .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Objetos de aprendizagem dos conhecimentos afrolinguísticos .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Conhecimentos histórico-culturais .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Conhecimentos linguísticos .....</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>Síntese dos resultados .....</b>	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>77</b>
	<b>ANEXO A - Contexto da ocorrência CA01 .....</b>	<b>77</b>
	<b>ANEXO B - Contexto da ocorrência CA07 .....</b>	<b>78</b>
	<b>ANEXO C - Contexto da ocorrência CA02 .....</b>	<b>79</b>
	<b>ANEXO D - Contexto da ocorrência CA03 .....</b>	<b>80</b>
	<b>ANEXO E - Contexto da ocorrência CA04 .....</b>	<b>81</b>
	<b>ANEXO F - Contexto da ocorrência CA05 .....</b>	<b>83</b>
	<b>ANEXO G - Contexto da ocorrência CA06 .....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO H - Contexto da ocorrência CA08 .....</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXO I - Contexto das ocorrências CA09, CA10 e CA11 .....</b>	<b>88</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos produzidos por pesquisadores da área da Linguística Africana centram-se, especialmente, na descrição das línguas do continente africano que, atualmente, ultrapassa a contagem de duas mil. No Brasil, as produções científicas acerca do assunto direcionam seu enfoque para o fenômeno do contato linguístico e seus possíveis desdobramentos, entre os quais destacamos as hipóteses de criouliização e semicriouliização, a observação e análise de um português propriamente afro-brasileiro em comunidades rurais isoladas (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009) e a documentação de línguas especiais (VOGT; FRY, 1996; QUEIROZ, 1998) que são utilizadas principalmente em contextos religiosos e sociais de grupos descendentes dos antigos negros escravizados, com a finalidade de resistir aos processos de silenciamento das manifestações culturais afro-diaspóricas.

Esta pesquisa, no entanto, adota a perspectiva linguística que vem sendo desenvolvida por Yeda Pessoa de Castro há pelo menos quarenta anos e que culminou na elaboração de seu livro mais recente, intitulado *Camões com Dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*, lançado em 2022. A etnolinguísta defende que o contato de mais de quatro séculos entre as línguas africanas trazidas junto com milhares de negro-africanos e a língua portuguesa instituída na Colônia gerou alterações profundas em todos os níveis do nosso idioma, nas dimensões gramaticais (sintaxe e morfologia), fonético-fonológicas ou lexicais, concedendo ao Português Brasileiro (PB) características que o particularizam e diferenciam da variedade europeia. Não por acaso, a autora evidencia também que a escassez de discussões, produção e divulgação de materiais que abordam essa temática está diretamente relacionada ao descaso e racismo acadêmico, que prioriza uma ótica ocidentocêntrica dos saberes científicos.

Na Educação Básica, o cenário não é muito diferente, uma vez que, como aponta Pavan (2022), os currículos escolares são pensados de modo a contribuir para a perpetuação das desigualdades. Isso é feito em função das relações de poder, visto que a presença ou a ausência de conteúdos e narrativas específicas determinam a formação de sujeitos que atuarão em todas as instâncias da sociedade, revelando os objetivos almejados por aqueles que os forjaram.

À vista disso, entre as pautas elencadas pelo Movimento Negro Brasileiro, a busca não apenas pela garantia à permanência escolar de grupos minoritários, mas também pela inserção de assuntos que possibilitem a emancipação intelectual de crianças e jovens racializados resultou na reivindicação à desarquivagem do projeto inicialmente apresentado por Humberto

Costa e reformulado por Ester Pillar Grossi e a consequente homologação da Lei nº 10.639/03, em 9 de janeiro de 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esta, por sua vez, prevê a inserção obrigatória de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, transgredindo a folclorização exacerbada dos saberes de origem africana e possibilitando a (re)construção da história brasileira, em que os povos negros não sejam somente figurantes na edificação deste país, mas sujeitos que contribuíram efetivamente para que a nossa nação pudesse ser o que é hoje.

Quanto à aplicabilidade dessa nova matriz de conteúdos em sala de aula, há problemas estruturais que dizem respeito à formação dos professores atuantes. Afinal, como esses profissionais ensinariam o que não lhes foi apresentado, nem mesmo brevemente, em cursos de licenciatura? Como guiá-los na elaboração de metodologias que não perpetuassem preconceitos enraizados em uma sociedade declaradamente racista? Voltando nosso olhar para a disciplina de língua portuguesa, tendo em mente a presença das línguas africanas trazidas para o Brasil no processo de escravidão, Bagno e Rangel (2012) destacam, acerca das especificidades do PB, que a inclusão no ensino e a elaboração de materiais didáticos que abrangessem as características particulares da língua falada pela maior parcela dos brasileiros são essenciais para a consolidação de estratégias referentes à Educação Linguística e ainda auxiliam e norteiam práticas em sala de aula. Questionar e problematizar a abordagem do que vamos chamar de conhecimentos afrolinguísticos nos livros didáticos é, pois, uma ação necessária para que possamos refletir acerca da formação do PB.

Neste trabalho, entendemos Educação Linguística como um conjunto de fatores socioculturais responsáveis por propiciar a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos que o indivíduo tem de sua língua materna (BAGNO; RANGEL, 2012). No que tange a tais conhecimentos, Silva e Santos (2015) afirmam que o docente deve conduzir os estudantes à problematização de objetos reais, tal qual a língua em situações legítimas de uso, partindo de princípios que os preparem de forma ampla e contínua. Isso posto, devemos, enquanto profissionais da educação, instrumentalizar nossos educandos para que eles possam utilizar a língua de modo consciente e crítico, refletindo sobre os seus componentes e as demandas que subjazem a cada contexto. Ademais, pensar sobre a língua implica também a compreensão sócio-histórica desse código e seus encadeamentos.

Levando em consideração os livros *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA,

2020), aprovados pelo PNLD 2021 (Objeto 2 — obra específica de Língua portuguesa)<sup>1</sup>, que entraram em circulação em 2022 nas escolas públicas brasileiras e já foram elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: *De que forma os conhecimentos afrolinguísticos estão sendo abordados em livros de língua portuguesa do Ensino Médio?*

Por conseguinte, investigar o tratamento dado aos conhecimentos afrolinguísticos em livros didáticos que serão utilizados no Ensino Básico traz à luz uma presença até então silenciada, vista sempre a partir do prisma do colonizador, que muitas vezes distorce as narrativas dos povos oprimidos, que passam a ser vistos como um obstáculo para a construção do ideal de pureza inerente à concepção de língua enquanto um fenômeno estanque, imutável.

Buscando responder a essa pergunta de pesquisa, nosso objetivo geral é *analisar a abordagem da relação entre a língua portuguesa e as línguas e culturas africanas nas obras específicas aprovadas pelo PNLD 2021*. De posse de tais materiais, pudemos empreender um processo de sondagem e reflexão acerca das ferramentas pedagógicas às quais os docentes têm acesso. Para tanto, traçamos como objetivos específicos:

- a) identificar os objetos de conhecimento relacionados ao ensino dos saberes afrolinguísticos no livro didático de português do Ensino Médio;
- b) relacionar esses objetos de conhecimento às dimensões histórico-cultural e linguística do português, em suas múltiplas variedades; e
- c) verificar se a abordagem do livro didático de português do Ensino Médio, para os conhecimentos afrolinguísticos, observa os princípios da Educação Linguística.

Urge, dessa forma, a necessidade de pesquisar sobre o tema, no que se refere não apenas à Lei nº 10.639/03 como também à Competência Específica 4 de Linguagens do Ensino Médio, presente na BNCC (2018), que demarca a compreensão das línguas como um

[...] fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2020, p. 490).

Essa percepção nos faz constatar que um povo sem memória está fadado não apenas a repetir os mesmos erros daqueles que vieram antes de si, como também a permanecer em um

---

<sup>1</sup> O edital do PNLD 2021 foi organizado em 5 objetos, um para cada material didático específico. O objeto 2 foi reservado para todos os livros didáticos das áreas do conhecimento e de componentes específicos, este último em que se enquadra nosso corpus.

lugar de estagnação dos próprios valores. No que compete ao panorama linguístico brasileiro, o esforço empreendido pelas elites para repetição e proliferação exaustiva do mito da unidade linguística visa depreciar e incapacitar a grande parcela da população que fala a língua majoritária do país, não a variedade de Camões tão difundida sob o título de *português correto*. Destituídos do sentimento de pertencimento a uma nação e incapazes de se identificar com uma língua estranha às situações reais de uso, é comum que vejamos frases como “português é muito difícil” ou “não sei falar português”, quando, desde a mais tenra infância, brasileiros são levados a aprender sua língua materna nas interações entre pares e no ensino formal, internalizando-a.

Em um país de herança cultural sufocada pelo passado escravocrata, estudar sua ancestralidade e promover a ampliação da consciência crítica acerca dos acontecimentos históricos que culminaram na formação sociolinguística do Brasil é de suma importância para o processo de reparação histórica dos danos causados tanto pela escravização dos povos pretos quanto pela libertação sem o amparo de políticas públicas que pudessem garantir o mínimo de humanização para que essas pessoas alçassem funções dignas em nossa sociedade. Posto isso, o caráter inaugural das coletâneas de livros aprovadas pelo PNLD 2021 fomenta expectativas acerca do cumprimento dos novos parâmetros curriculares, que devem dialogar com as demandas de uma sociedade em constante movimento, possibilitando a progressiva assimilação da história de grupos minoritários à narrativa consolidada, um direito básico e fundamental, mas que vêm sendo alvo de discursos de ódio e, em especial, do projeto político de desmonte das nossas escolas.

Esta pesquisa justifica-se ainda por seu ineditismo. Em um levantamento realizado nos *sites* Google Acadêmico, *Scielo* e em repositórios de universidades nacionais (UFBA, USP e UFPE), mediante a leitura dos resumos fornecidos pelos autores, verificamos a presença de produções que contemplam a existência de um conjunto de africanias no PB em decorrência do contato linguístico prolongado, no entanto a abordagem desses conhecimentos permanece restrita ao revisionismo de fontes históricas e não alcança a forma com que são retratados em materiais didáticos. De 2014 a 2022, observamos que grande parte dos trabalhos estão associados a questões de construção da identidade nacional e linguística com base nas influências das línguas africanas para o PB, com o fito de colaborar com a valorização do legado afro-brasileiro, entre os quais podemos citar as pesquisas de Lopes (2020), Silva (2014), Elterman (2018) e Santos e Sousa (2019).

Em paralelo a essa linha de investigação, há trabalhos que versam de modo mais aprofundado sobre a presença das línguas africanas na estruturação de componentes

linguísticos específicos do PB. Destacamos, desse modo, as propostas de Miranda (2017), que buscam descrever e analisar a marcação de terceira pessoa do plural nas comunidades quilombolas de Mamuna e Itamatatiua, localizadas em Alcântara (MA), de Avelar e Galvez (2014), no que concerne ao papel dos falares africanos na emergência da gramática do PB, e de Negrão e Viotti (2014), que observam não somente a variedade brasileira da língua, como também a angolana, que se diferenciam do português europeu na consolidação da impessoalização. De modo mais pontual, situamos o trabalho de Martins e Nascimento (2018), que, semelhante ao nosso, também dialoga com a análise de livros didáticos, todavia preconiza apenas o tratamento do léxico.

Assim sendo, empreender uma monografia que tenha como ponto central a intersecção histórica e linguística desse conjunto de saberes em livros didáticos coopera para a compreensão das práticas metodológicas e dos conteúdos que são ministrados em sala de aula. Esses materiais didáticos devem auxiliar a organização e feitura de planos de ensino, não como uma âncora em que o discente se acorrenta e acomoda, mas como uma bússola que aponta direções que podem ou não ser seguidas. A partir desta pesquisa, os profissionais de língua portuguesa poderão refletir sobre como tais conhecimentos vêm sendo abordados nas novas coleções de livros didáticos.

Para realização de seus objetivos, esta monografia foi organizada em cinco seções. Nesta seção introdutória, apresentamos a contextualização do problema, a pergunta norteadora e os objetivos traçados de modo a respondê-la, assim como a justificativa basilar para a execução deste trabalho. Logo após, na seção metodológica, descrevemos os procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados coletados e caracterizamos a pesquisa segundo os critérios de Mascarenhas (2014) e Prodanov e Freitas (2013). Na seção teórica, desenvolvemos reflexões acerca da presença sócio-histórica dos povos africanos na constituição do PB e do papel da Educação Linguística Crítica para a investigação e disseminação desses saberes, como forma de emancipação de jovens estudantes. À seção analítica, resguardamos o debate centrado no desenvolvimento das categorias de pesquisa, visando compreender o tratamento pedagógico destinado, no que diz respeito aos livros didáticos em questão, aos conhecimentos afrolinguísticos. Já nas considerações finais, apresentamos um panorama geral das discussões empreendidas ao longo do trabalho, a resposta ao problema de pesquisa e futuros direcionamentos para a sua continuidade.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção apresentamos as etapas do percurso metodológico adotado para a concretização da pesquisa. Inicialmente, delineamos um breve panorama acerca da distribuição massiva de obras didáticas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como da inserção dos estudantes brasileiros na cultura letrada. Após essa breve contextualização, nos debruçamos sobre a caracterização dos livros didáticos que integram o *corpus*, buscando compreender a proposta e, conseqüentemente, os objetivos principais e a organização interna desses. Em seguida, descrevemos os procedimentos técnicos de coleta dos dados que fundamentaram a triagem e catalogação das ocorrências. Finalmente, explanamos a caracterização da pesquisa, tomando por base os postulados de Mascarenhas (2014) e Prodanov e Freitas (2013).

### 2.1 Caracterização do material analisado

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem por objetivo avaliar e distribuir obras didáticas, literárias e pedagógicas, de modo regular e gratuito, às escolas da Educação Básica das redes estaduais, federais, municipais, entre outras (BRASIL, 2012). Segundo Nogueira *et al.* (2018), seu atual formato foi reelaborado pelo Ministério da Educação em 1996, e funciona de forma que, “Conforme previsto em edital de inscrição, com as características, as regras e os critérios de avaliação do programa, as editoras inscrevem suas obras, que passam por processo de avaliação realizado sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica do MEC” (NOGUEIRA *et al.*, 2018, p. 316).

As obras aprovadas, por sua vez, são catalogadas e descritas pelo Guia do Livro Didático, para, logo após, passarem por uma segunda seleção, desta vez por parte dos professores das escolas do Ensino Básico. Por fim, o Ministério da Educação organiza e envia os materiais didáticos escolhidos.

Por consequência direta de um projeto de distribuição massiva de tais exemplares, o livro didático (LD) ocupa um lugar privilegiado na casa da maior parte dos brasileiros, tendo em vista que, apenas em 2020, o PNLD distribuiu mais de 172 milhões de LDs para todas as séries da Educação Básica (BRASIL, 2021). Além disso, levando em consideração que, de acordo com dados do IBGE (2019), quarenta milhões de brasileiros ainda não têm acesso à internet, a leitura de livros didáticos torna-se uma das poucas possibilidades do jovem pobre brasileiro de aproximar-se da cultura escrita.

Desse modo, o LD transborda sua função inicial, e mais do que apenas transpor conhecimentos orais à modalidade escrita, passa a ser também um instrumento de formação política e social do indivíduo enquanto um cidadão que está sendo preparado não só para dominar e utilizar a língua, mas para atuar socialmente (SOARES, 2009).

Comungando de um posicionamento equivalente, Choppin (2004) estabelece quatro papéis intrínsecos ao LD, salientando que estes podem variar a depender de fatores sociais, disciplinares e metodológicos. São eles:

- a) *função referencial*: entende-se o LD como uma ferramenta norteadora de currículos escolares, bem como um suporte a partir dos quais são veiculados conteúdos, técnicas e habilidades referentes aos ideais que um determinado grupo julga como essenciais à educação das próximas gerações;
- b) *função instrumental*: o LD propõe métodos de aprendizagem e atividades que podem ser aplicados em sala, com o propósito de sistematizar a apreensão dos conteúdos ali expostos;
- c) *função ideológica e cultural*: o LD é tido como um dos instrumentos mais eficazes na difusão dos valores das classes dirigentes, atuando como espelho ideológico do contexto em que está situado; e
- d) *função documental*: funciona como repositório de textos e documentos particularmente úteis para o desenvolvimento de uma percepção crítica dos estudantes.

O terceiro item, responsável pela seleção de textos, atividades e fatos históricos que compõem a coletânea dessa ferramenta pedagógica, é alvo de pesquisadores brasileiros há algumas décadas. O resultado de tais estudos, todavia, não destoa do postulado de Choppin (2004); pelo contrário, percebemos, com Guimarães (2017, p. 20), a presença de ideologias subjacentes à elaboração dos LDs, em que “há interesses diversos e embates ideológicos que procuram conquistar o seu espaço nos livros didáticos e, muitas vezes, manter o seu domínio nesses materiais”. Observamos, assim, que o sufocamento de inúmeros fatores linguísticos e culturais, tanto de origem africana quanto indígena, em detrimento da valorização exacerbada da participação dos colonizadores europeus na formação da sociedade brasileira, desnuda o caráter nebuloso da construção e solidificação de uma memória coletiva, na qual o homem branco está sempre posicionado no centro do conceito de civilidade e intelectualidade.

Isso posto, tomamos por base a afirmação de Rojo (2010) de que o desenvolvimento e ampliação dos letramentos, no Brasil, estão diretamente relacionados à escola e aos materiais didáticos, para validar a urgência da inserção e de um melhor aproveitamento dos conhecimentos afrolinguísticos em livros didáticos de língua portuguesa, a fim de expandir o

referencial teórico, no tocante à formação do português brasileiro e às contribuições culturais desta parcela da população, para edificar o que hoje chamamos de Brasil. Aprender e, acima de tudo, compreender tais influências, excede a fronteira dos conhecimentos acerca da língua materna e desemboca na construção identitária dos alunos, no reencontro com uma ancestralidade que lhes foi historicamente negada.

A escolha dos livros didáticos, no que tange à composição do *corpus*, deu-se em decorrência do seu alinhamento aos critérios de seleção do programa, uma vez que, após sua aprovação, esses materiais definem, ao longo do período de vigência, uma base comum de conteúdos e atividades que serão implementadas em sala de aula. A partir das edições voltadas ao Novo Ensino Médio, os LDs de Língua Portuguesa estão organizados em um volume único destinado aos três anos de escolarização. As obras analisadas foram aprovadas pelo PNLD 2021 e, portanto, estão aptas à distribuição e circulação em todas as instituições de ensino básico do País até 2025. Vale ressaltar que uma das principais características dos materiais didáticos aprovados é o diálogo com as habilidades da BNCC, o que nos leva a inferir que haverá a possibilidade de uma abordagem dos conhecimentos afrolinguísticos. Desse modo, selecionamos as obras *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020).

O livro *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, de autoria de Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra, Lyvia Barros, Camila Sequetto Pereira, Inara de Oliveira Rodrigues, Janice Chaves Marinho e Luiza Santa Chaves, da Editora Ática, é composto de quinze capítulos elaborados à guisa das habilidades de Língua Portuguesa previstas pela BNCC. Cada um deles, por sua vez, é orientado por um tema norteador e um ou mais campos de atuação social, a saber: vida pessoal, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico-literário e jornalístico-midiático. Esses capítulos estão subdivididos em três seções, conforme indicado no Quadro 1:

**Quadro 1** - Configuração das subseções do livro *Estações língua portuguesa*

Embarque	Viagem	Desembarque
Tem por objetivo explorar, através de um conjunto de textos e atividades, os conhecimentos que os alunos têm a respeito do tema central.	Dividida em paradas, a seção em questão prioriza a apresentação, desenvolvimento e ampliação de competências e habilidades sociais de linguagem, mediante a leitura e análise de textos.	Com a finalidade de sintetizar os conteúdos estudados, esta seção reúne as características referentes a gêneros textuais, oralidade, temáticas a serem trabalhadas, planejamento, escrita, revisão e compartilhamento.

Fonte: A autora (2023).

Além disso, o texto de apresentação do LD é taxativo ao afirmar que “vai explorar textos das literaturas de língua portuguesa, sejam elas de origem brasileira, indígena, portuguesa ou africana” (BARROS *et al.*, 2020, p. 3). Tal observação é um indicativo de que conhecimentos relativos à análise linguística devem aparecer na obra.

Já a obra *Linguagens em interação: língua portuguesa*, de Juliana Vegas Chinaglia, publicada pela Editora IBEP, é dividida em doze capítulos. Os conteúdos abordados em cada seção correspondem às unidades temáticas a que estão associados, são elas: multiculturalismo, cidadania e civismo, meio ambiente, ciência e tecnologia, saúde e economia. Fundamentais à organização da obra, podemos mencionar também as subseções expostas no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2** - Configuração das subseções do livro *Linguagens em interação*

<b>Vamos conversar?</b>	<b>Usos da língua</b>
Assim como o LD anterior, a primeira subseção apresenta propostas de reflexão sobre o tema que norteará a unidade, através da análise de textos e imagens.	Focada em estratégias de análise linguística, este item trata de aspectos da sintaxe do português, de modo a associá-los a processos de compreensão e produção de textos, para que os estudantes tenham a oportunidade de observar como recursos linguísticos atuam na tecitura textual.
<b>Intertextualidade</b>	<b>Hora da leitura</b>
Aqui, privilegia-se o diálogo entre os textos apresentados ao longo do capítulo, visando promover uma discussão integrada e consistente.	Há a inserção de textos de gêneros diversos, cada um referente ao seu campo de atuação, que são esmiuçados por meio de atividades de estudo do texto e análise da linguagem.
<b>Ampliando a conversa</b>	<b>Produção de texto</b>
Tem o propósito de ampliar as discussões realizadas na seção <i>Hora de leitura</i> .	Respeitando os conteúdos e materiais trabalhados no decorrer dos capítulos, os estudantes são levados a compor textos dos mais variados gêneros e esferas de circulação, com o auxílio de orientações de planejamento e produção.
<b>Enem e vestibulares</b>	
Uma seleção de questões extraídas de exames nacionais de ingresso no ensino superior é posta à disposição dos discentes.	

Fonte: A autora (2023)

Ao esmiuçar a organização interna de um LD, também somos guiados a refletir, em um momento posterior, acerca das implicações inerentes à ocorrência dos saberes afrolinguísticos, estejam eles concentrados em capítulos específicos ou dispersos ao longo da obra.

## **2.2 Descrição dos procedimentos de pesquisa e categorias de análise**

Considerando a leitura e análise das obras *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* e *Linguagens em interação: língua portuguesa*, a primeira etapa de execução deste trabalho consistiu na realização de um levantamento exploratório das atividades e exercícios de língua portuguesa que trazem em seu cerne aspectos correspondentes aos saberes afrolinguísticos na constituição do português brasileiro, listando-os e organizando-os de acordo com suas dimensões linguística e histórico-cultural.

Logo após, realizamos a identificação dos objetos de conhecimento subjacentes aos itens selecionados. Nesse momento, efetuamos uma reflexão acerca da recorrência de conteúdos ligados ao nosso objeto de análise, bem como a forma com que esses itens são abordados pelos livros didáticos. Para tanto, nomeamos cada uma das 11 ocorrências encontradas com um código (CA = Conhecimento afrolinguístico). Tabulamos, dessa forma, nosso *corpus restrito*, de CA01 a CA05, no que compete ao LD *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, e de CA06 a CA11, quanto ao LD *Linguagens em interação: língua portuguesa*. Assim sendo, sanamos o nosso primeiro objetivo de pesquisa e, conseqüentemente, a sua categoria de pesquisa equivalente, que nomeamos *objetos de aprendizagem dos conhecimentos afrolinguísticos*.

Face o exposto, demos prosseguimento à segunda etapa, norteada pela categoria de pesquisa *tipologia dos objetos de conhecimento segundo as dimensões histórico-cultural e linguística do português*, em que relacionamos os objetos identificados às dimensões histórica e linguística do português, uma vez que é de suma importância, para a nossa pesquisa, compreendermos a maneira como esses conteúdos estão situados e contextualizados no LD, dado que este trabalho adota a perspectiva de língua postulada por Bagno e Rangel (2012), que evoca a produção de reflexões sobre o português a partir da realidade concreta, concepção esta que está intrinsecamente relacionada às facetas histórico-cultural e linguística do idioma.

Finalmente, o terceiro eixo de análise, intitulado *perspectivas de educação linguística*, foi desenvolvido à luz das pesquisas de Bagno e Rangel (2012), a partir das quais refletimos sobre a relação entre a abordagem dos conhecimentos afrolinguísticos nos exercícios e

atividades do LD e os postulados da noção de Educação Linguística Crítica, buscando observar se há conexão entre ambos.

### **2.3 Classificação da pesquisa**

No que concerne à caracterização da pesquisa, considerando o conjunto de dados apresentado, baseamo-nos nas propostas de Mascarenhas (2014) e Prodanov e Freitas (2013), a partir dos quais podemos citar os seguintes critérios que foram tomados como alicerce para a elaboração da monografia, a saber: bases lógicas da investigação, abordagem do problema, natureza da pesquisa, objetivos e procedimentos técnicos.

Quanto às bases lógicas de investigação, assumimos o método indutivo, definido por Gil (2008) como a observação de um caso em particular para, mediante a análise dos resultados, propor generalizações da temática. Na monografia em questão, partimos da análise de obras didáticas atualizadas e elaboradas conforme os preceitos postulados pela BNCC, alinhados às pesquisas linguísticas emergentes, com a finalidade de compreender o tratamento que vem sendo dado aos conhecimentos afrolinguísticos e como esse fato reverbera no contexto educacional do país.

No que se refere à abordagem do problema, nossa pesquisa assume um viés qualitativo, a partir do qual, ainda de acordo com Mascarenhas (2014), buscamos realizar um estudo descritivo, de modo a compreender e interpretar os dados levantados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa qualitativa não requer o emprego de métodos ou técnicas estatísticas.

No que compete à sua natureza, é classificada como uma pesquisa aplicada, na medida em que, segundo Mascarenhas (2014), visa estudar um determinado problema em seu contexto, com o fito de solucionar questões subjacentes a esse ambiente. Desse modo, buscamos investigar o tratamento dado aos saberes afrolinguísticos em livros de língua portuguesa, com o propósito de entendermos como se dá a abordagem desses conteúdos, além de levantarmos questionamentos e reflexões acerca de possíveis apagamentos e distorções no tocante ao seu ensino.

Do ponto de vista de seus objetivos e procedimentos técnicos, adotamos, ainda, uma perspectiva descritivo-analítica documental, posto que objetivamos, mediante uma observação sistemática, registrar e analisar as ocorrências encontradas, sem interferir diretamente nos fatos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Ao aliarmos, portanto, a interface descritiva à explicativa, de acordo com os postulados de Prodanov e Freitas (2013), podemos

também identificar os fatores que determinaram essas ocorrências. Isso significa compreender nosso *corpus* por intermédio de seu contexto de produção e das variáveis que o influenciaram. Tal *corpus*, por sua vez, é composto por exercícios extraídos de duas obras didáticas específicas de língua portuguesa destinadas aos estudantes do Ensino Médio, configurando-se, assim, como uma fonte primária, ou seja, reservada à exploração e coleta de dados em documentos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Em síntese, podemos definir nossa pesquisa como sendo indutiva, qualitativa, aplicada e descritivo-analítica documental. Por conseguinte, passamos agora à seção teórica, responsável por fornecer subsídios para a posterior exposição e interpretação dos dados.

### 3 CONHECIMENTOS AFROLINGUÍSTICOS E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Bagno e Rangel (2012) iniciam seu artigo “Tarefas da Educação linguística no Brasil” problematizando o fato de que há uma lacuna considerável entre as políticas oficiais destinadas ao ensino e a grade de conteúdos dos cursos de licenciatura em língua portuguesa. Os autores alegam que a formação de nossos docentes deve estar sintonizada com a demanda de reflexões teóricas suscitadas em documentos oficiais, como leis, parâmetros curriculares, diretrizes, entre outros. A exemplo de nosso objeto de estudo, temos a articulação entre a lei nº 10.639/03 e a Competência Específica 4 de Linguagens do Ensino Médio da BNCC. Por um lado, a primeira prioriza a inserção de conteúdos, no âmbito escolar, voltados para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; por outro lado, a segunda apresenta uma concepção de língua enquanto um fenômeno geopolítico e histórico, moldável aos contextos de uso.

Nesta seção, baseamo-nos nos pressupostos teóricos formulados por Bagno e Rangel (2012) para definir o que é Educação Linguística, bem como os meios através dos quais pode ser executada em aulas de língua portuguesa, com destaque para o trabalho com o Português Brasileiro. Além disso, problematizamos a invisibilização das populações negro-africanas na formação da língua portuguesa falada em terras brasileiras, uma vez que esses indivíduos, oriundos de um panorama plurilíngue africano, participaram ativamente na construção da identidade linguística e cultural do Brasil. Discorremos ainda sobre o papel que a Educação Linguística Crítica, sob o prisma dos estudos de Nunes e Silva (2021), assume quanto à promoção dos direitos linguísticos e políticos dos cidadãos, e sua importância para a emancipação dos jovens negros brasileiros. Por fim, esta seção comenta a noção de africanias, postulada por Castro (2022), e aborda o conceito de *Conhecimentos Afrolinguísticos*, por nós postulado.

#### 3.1 Educação linguística, africanias e a aula de língua portuguesa

Conforme Bagno e Rangel (2012) elucidam, a Educação Linguística compreende “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilitam-lhe adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna” (p. 233). Além disso, os autores integram também a esse arcabouço de saberes o imaginário linguístico do qual o falante lança mão, composto majoritariamente de mitos, crenças e superstições próprias da memória coletiva da sociedade, e as normas de comportamento

linguístico, responsáveis por modalizar a participação dos indivíduos em variadas situações de convivência com seus pares (BAGNO; RANGEL, 2012). Desse modo, faz-se necessário observar a prática da Educação Linguística em sua integridade, distanciando-se da perspectiva de que a língua é apenas um código que deve ser dominado para a obtenção de um falso prestígio e aproximando-se da institucionalização de um ensino de língua pautado na exploração de suas diversas facetas, entre elas, a abordagem de conteúdos linguísticos através de um prisma histórico-cultural-social.

Há a ilusão, na sociedade em geral, de que a única maneira de ascender socialmente seria dominando esse outro código, que pouco se assemelha ao que nós empregamos em nosso dia a dia, estando muito mais próximo daquele falado por escritores canônicos de séculos atrás. Isso porque, ao longo de nossa história — escrita à imagem e semelhança dos colonizadores homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais e burgueses —, os membros das classes desfavorecidas que buscassem ascender socialmente deveriam desgarrar-se de suas origens sociais e linguísticas, abraçando com veemência os padrões europeus homogeneizantes (CARBONI; MAESTRI, 2003), uma vez que suas produções, ao transgredirem a norma colonial, dotadas de usos linguísticos invisibilizados pela variedade dita padrão, eram taxadas de agressivas e animais, reforçando as violências orquestradas contra essa população (SILVEIRA, 2020).

A quem interessa, portanto, a reprodução de uma visão de língua enraizada em uma norma gramatical que exclui e ridiculariza as formas linguísticas das classes menos letradas da sociedade? É perceptível que há um contínuo esforço dos integrantes da elite brasileira de relacionarem tudo que emerge em seu meio à única manifestação válida e aceita, que deve ser repetida por todos os demais indivíduos (BAGNO, 2002), especialmente aqueles marcados a ferro pela desigualdade e marginalização, um lugar que, de acordo com Silveira (2020), foi advogado de modo inconsistente e equivocado, como forma de manter-se no poder com o auxílio de mecanismos de manutenção social, que prevê às minorias o eterno local de vulnerabilidade.

Consequência desse quadro de marginalização linguística e social, a presença da população negro-africana — originária de um panorama linguístico enriquecido por mais de 2.000 línguas (PETTER, 2021) — esteve constantemente relegada à penumbra histórica, fruto dos constantes esforços para a construção de uma brasilidade artificialmente forjada pelo sufocamento de sua existência. A noção de que a língua herdada dos colonizadores, pura e imaculada, tivesse parte de sua formação atrelada à figura do negro-africano é, desse modo, uma ideia pouco difundida na história de nosso idioma e em seu ensino, uma vez que a

imagem dessa população, até os dias de hoje, permanece associada à objetificação, ao outro, que, segundo Kilomba (2019), incorpora os aspectos que a branquitude renega, desqualificando sistematicamente suas vozes e contribuições.

É de fundamental importância, para a Educação Linguística, empreender um trabalho com a língua que amplifique a consciência de seus usuários, especialmente no que se refere à compreensão da organização social vigente, oriunda de uma tradição de interdependência entre língua e poder (DE ARAÚJO; RIBEIRO; SILVA, 2021), para que, assim, possam obter a possibilidade de romper com os grilhões políticos que os acorrentam à subordinação. Voltando nosso olhar aos alunos negros de nosso país, o acesso a uma afroperspectiva linguística está intimamente relacionado à construção de uma identidade que possa buscar apoio em sua ancestralidade, ideia expressa pelo termo *Sankofa*, de origem *twi*, cuja tradução aproximada pode ser “voltar e buscar o que ficou para trás” (NOGUERA, 2019, p. 54), ou seja, a eterna possibilidade de reelaborar o futuro e o presente com base nos ensinamentos do passado.

Machado e Sousa (2022) destacam ainda que a centralidade de uma afroperspectiva de ensino não pressupõe a invalidação de outras formas de conhecimento, reproduzindo comportamentos semelhantes à lógica moderna ocidentocêntrica. Trata-se, pelo contrário, do desmembramento de epistemologias consolidadas, da apropriação de saberes interdisciplinares e da produção de conhecimentos libertadores, que vão de encontro às narrativas coloniais (MACHADO; SOUSA, 2022). Uma concepção de língua pensada através do prisma decolonial rejeita o não lugar e renega as distorções de uma história escrita por opressores.

Para auxiliar a implementação da Educação Linguística em nossas escolas, Bagno e Rangel (2012) postulam seis eixos a partir dos quais o educador pode desenvolver uma prática de ensino, pautada em ações afirmativas, que seja capaz de empoderar seus alunos, valorizando a língua real que perpassa o cotidiano da maioria dos brasileiros. São eles:

- a) *(multi)letramentos*, responsável por propiciar condições concernentes ao domínio da leitura e escrita em contextos comunicacionais, fomentando a inserção do sujeito em uma sociedade letrada, que exige sua participação crítica e situada;
- b) *norma, variação e mudança linguística*, em que se deve desmitificar a ideia amplamente difundida de que a língua é um fenômeno homogêneo, estanque e assumir o objetivo precípua de refletir acerca das mudanças experienciadas por essa língua, que não são melhores ou piores, mas simplesmente respostas aos processos de mudança da sociedade;

- c) *reflexão linguística*, que tem seu enfoque destinado à “percepção e a análise das regularidades linguísticas a níveis superiores ao da frase, na direção de uma ‘gramática do texto’” (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 247);
- d) *literatura*, com destaque para as particularidades das obras literárias e as suas contribuições na formação do indivíduo, aproximando-o da produção cultural que se desenvolve em seu entorno;
- e) *direitos linguísticos*, que visam assegurar a diversidade multilíngue do país, promovendo o respeito tanto às variedades estigmatizadas do português quanto às demais línguas faladas paralelamente no Brasil; e
- f) *português brasileiro*, sobre o qual vamos nos deter com mais atenção nos parágrafos seguintes.

No que tange ao ensino do Português Brasileiro (PB), Bagno e Rangel (2012) discutem que o estudo das inúmeras especificidades e usos linguísticos inovadores, pertencentes não apenas às variedades consideradas de prestígio, como também àquelas que surgem no seio das manifestações linguísticas socialmente desprezadas, é uma das tarefas da Educação Linguística. Os autores ressaltam ainda a necessidade de realizar descrições de tais particularidades, munidos de um aparato científico, a partir de uma coleta rigorosa de dados linguísticos, com o fito de descortinar variedades empregadas no cotidiano que, muitas vezes, já foram assimiladas pela escrita mais monitorada da língua portuguesa e continuam sob o rótulo de erros que devem ser abolidos.

As particularidades da língua portuguesa do Brasil, considerando o panorama multilíngue que se estendeu ao longo do período de colonização, dizem respeito ao contato entre línguas autóctones e africanas, das quais os falantes representavam a maioria da população da época (BORTONI-RICARDO, 2021). Logo, a língua majoritária dos brasileiros, que vai muito além de um conjunto de prescrições gramaticais regidas por uma ótica purista, deve estar presente na elaboração de materiais didáticos que servem de fonte para as práticas pedagógicas exercidas nas salas de aula do Brasil, sobretudo no tocante ao seu reconhecimento.

Comungando de uma perspectiva semelhante, Zilles (2012) aponta que os estudos sociolinguísticos desenvolvidos no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970, já evidenciaram que o PB não só se difere em inúmeros aspectos do português europeu (PE) como também apresenta um rico panorama interno de variação linguística, que compreende os múltiplos contrastes entre “rural e urbano; urbano de classe média letrada e urbano popular, com menos ou nenhum acesso ao letramento; variedades formais e informais; oral e escrito,

etc.” (ZILLES, 2012, p. 176). Essa língua multifacetada, segundo a autora, expressa-se de formas diversas a depender do contexto geográfico ou social, no entanto, é vista com maus olhos se posta diante do mito da unidade linguística que, para a autora, assume uma máscara, ocultando a realidade, posto que, se não a abordamos e, muito menos, a reconhecemos, ela não existe. Tal reflexão mostra-se muito pertinente, e podemos estendê-la também ao apagamento da presença do negro na formação do Brasil e, portanto, do português, tendo em vista que, se não o mencionamos em aulas e materiais didáticos, a memória de sua participação factualmente perde intensidade, deixando, cada vez mais, de existir nas cenas escolares do Brasil.

O exercício da Educação Linguística Crítica, como atualmente passou a ser denominada, para Nunes e Silva (2021), está relacionado aos direitos linguísticos e políticos dos cidadãos, bebendo no leito de uma concepção de língua humanizadora e emancipatória. Emancipatória ao passo que atua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, concedendo ao educando, em especial àqueles que integram minorias marginalizadas, o papel de sujeito agente, não submisso, que assimila e compreende a língua como uma forma de se posicionar, de manifestar suas insatisfações e, antes de tudo, de reconhecer-se como um indivíduo válido, cuja ancestralidade materializa-se cultural e linguisticamente. Humanizadora porque reconhecer a presença dos saberes afrolinguísticos na constituição de sua língua subverte o mito da passividade negra, influenciada por seu colonizador em uma via de mão única, colocando-os como protagonistas de sua própria história.

Falar de um Português Brasileiro majoritário e inclusivo, portanto, é falar de um português de origem africana. Segundo os estudos de Yeda Pessoa de Castro, etnolinguista brasileira de imenso prestígio, com pesquisas voltadas à presença das línguas africanas na formação do português brasileiro, o descaso e racismo acadêmico atuam como um forte modalizador do sufocamento das profundas alterações negroafricanas subjacentes à língua portuguesa falada em terras brasileiras (CASTRO, 2011; 2017; 2022). Reduzidas à condição de dialeto por, em sua maioria, expressarem-se por meio da palavra oral em uma sociedade grafocêntrica que atribui valor à escrita como um indicativo de civilidade e avanço cultural (CASTRO, 2017), as línguas africanas são comumente associadas a empréstimos lexicais, quando, em um panorama geral, apresentam contribuições nos campos da fonética, semântica, morfossintaxe e léxico. Em linhas gerais, a autora afirma que a colonização linguística brasileira não foi um processo inflexível, em que apenas o português arcaico teria influenciado as estruturas morfológicas e sintáticas das línguas africanas com que entrou em

contato, mas, sim, permeável, responsável pela transmissão de traços linguísticos, em sua maioria banto, ao português vernacular (CASTRO, 2011; 2017; 2022).

A invisibilização da presença africana no português brasileiro é, antes de mais nada, estrutural, visto que o projeto de dominação empreendido pelas classes das elites nunca concederia tamanha importância às contribuições de um povo que foi subalternizado e depreciado ao longo desses mais de três séculos.

Para compreender o papel das línguas negroafricanas na nossa formação sociolinguística, Yeda Pessoa de Castro propõe a noção de africanias, definidas como

A bagagem cultural submergida nas *africanidades* contidas no inconsciente iconográfico dos negros africanos encontrados no Brasil em escravidão que se mostram na língua, na música, na dança, na religiosidade, no modo de ser e de ver o mundo, e, ao decorrer dos séculos, como forma de resistência e de continuidade na opressão, transformaram-se e converteram-se em matrizes partícipes da construção de um novo sistema cultural e linguístico que nos identifica como brasileiros (CASTRO, 2022, p. 11).

As africanias não estão, portanto, relacionadas apenas às variedades populares, mas também às características mais amplas da língua, tal qual a pronúncia de base vocálica do PB, que se distingue do português de Portugal, uma vez que este apresenta uma pronúncia muito mais consonantal (CASTRO, 2022). Assim sendo, podemos afirmar que esse português de origem africana não “sobrevive” apenas em usos pontuais atribuídos às comunidades negras rurais quilombolas ou à linguagem ritualística das religiões de matriz africana, mas em todas as instâncias linguísticas que nos rodeiam.

Nesse sentido, inspiramo-nos na noção de africanias, apresentada pela autora, ao cunhar o conceito de *Conhecimentos Afrolinguísticos*, que designa o conjunto de contribuições linguísticas negroafricanas, como também as questões sociopolíticas que as envolvem. Além desse conjunto de saberes linguísticos, também incluímos, na noção de conhecimento afrolinguístico, o estudo das variedades africanas de língua portuguesa, em seus aspectos linguísticos e sociopolíticos, por acreditarmos que a relação entre Brasil e África também faz parte de nossa história, constituindo-se, pois, de um conhecimento fundamental sobre nossa cultura.

### **3.2 Conhecimentos afrolinguísticos para o ensino do português brasileiro**

A noção de *conhecimentos afrolinguísticos*, que compreende não só a gama de saberes linguísticos relativos à presença das africanias no PB, como também os aspectos

sociopolíticos que caracterizam o elo estabelecido, desde a época das Grandes Navegações, entre África e Brasil, é crucial para o entendimento da nação brasileira como fruto direto da diáspora africana. Nessa perspectiva, a subseção *Presença africana na sócio-história do português brasileiro* aborda questões que vão desde a chegada dos colonizadores ao Brasil, no século XV, até a abolição da escravatura, no século XIX, percorrendo sobre a quantidade de pessoas transplantadas pelo tráfico, suas regiões de origem e, conseqüentemente, as línguas faladas por esses indivíduos, assim como as situações linguísticas vivenciadas na África e no Brasil, os ciclos de tráfico e as funções que ocupavam. Ademais, discute as possibilidades de variedades dialetais que se constituíram no Brasil mediante o contato entre línguas africanas e o PE. Finalmente, comenta sobre a presença do português no continente africano e suas implicações culturais e sociais.

Na seção seguinte, nomeada *Características afrolinguísticas do português brasileiro*, abordamos a gama de aportes linguísticos oriundos do contato prolongado entre as línguas africanas e o português seiscentista, bem como a sua presença nos campos léxico, fonético-fonológico e morfossintático. Para tanto, tomamos como base os estudos de Castro (2001; 2017; 2022), Mendonça (2012), Avelar e Galves (2013; 2014), Aragão (2010) e Mingas (2000).

### 3.2.1 Presença africana na sócio-história do português brasileiro

Segundo Mariani (2003), a concepção de colonização linguística envolve um sistema complexo que articula memórias e apagamentos das línguas subalternizadas à do colonizador, o que cada vez mais se entrelaça ao jogo sociolinguístico produzido pela coexistência dessas línguas em um determinado recorte sócio-histórico e afasta-se paulatinamente do idioma falado na metrópole. Ao longo do processo de colonização, “circulam imagens sobre as línguas constitutivas de povos culturalmente distintos” (MARIANI, 2003, p. 2), em que a língua do colonizador visa se impor às demais. Há, portanto, o confronto por espaços de comunicação, em que as línguas, que até então vinham se constituindo em separado, são expostas à reorganização de seus sistemas linguísticos e à ruptura com o cenário semântico cristalizado.

No tocante à realidade colonial, o português europeu não só encontrou um contingente significativamente elevado de línguas indígenas ao desembarcar em terras brasileiras, como também transplantou, diretamente, uma variedade expressiva de línguas africanas trazidas nos porões dos navios negreiros, junto com os negros escravizados. À vista disso, por mais que a

língua portuguesa seja utilizada como uma ferramenta de dominação dos povos escravizados, é notável a maneira com que se relaciona com as demais línguas, considerando o cenário plurilinguístico que se estabeleceu no Brasil colonial. Faraco (2018) destaca que esse panorama multilíngue se constituiu enquanto um elemento fundamental para a história linguística da sociedade brasileira, em virtude do contato abrupto e massivo entre essa infinidade de línguas e o aprendizado do português como língua segunda por transmissão irregular.

Assim sendo, Castro (2017) afirma que o português brasileiro é fruto da união de três famílias etnolinguísticas:

A **família Indo-Européia** da qual fazem parte as línguas românicas, entre essas a língua portuguesa, [...] a **família das línguas indígenas brasileiras**, autóctones, notadamente Tupi-Guarani [...] e a **família Nígero-Congoleza** que se originou na África subsaariana e se expandiu por grande parte desse continente, da qual faz parte o grupo de línguas bantu (CASTRO, 2017, p. 8, grifos nossos).

Quanto a essa afirmação, Lucchesi (2009) é taxativo ao declarar que, de acordo com os estudiosos que se debruçaram sobre a temática do contato entre línguas na história do Brasil, o elemento africano exerceu um papel muito mais significativo, no que se refere às influências na constituição do português brasileiro, do que o indígena. Isso porque, segundo o autor, a quantidade de negros africanos trazidos ao país ultrapassou o número de indígenas nativos, visto que estas populações sofreram uma diminuição considerável, levando em consideração as “expedições punitivas” — genocídio sumário de grupos indígenas — empreendidas pelos portugueses e as contaminações por moléstias que não haviam desenvolvido imunidade para combater.

Lucchesi (2009) destaca ainda que os primeiros portugueses, ao pisarem em solo brasileiro, por volta do início do século XVI, entraram em contato apenas com os povos indígenas habitantes do litoral, que falavam línguas provenientes do tronco linguístico tupi e, por isso, desfrutavam de uma espécie de *Koiné*, ou seja, uma língua franca decalcada do tupinambá a partir da qual se comunicavam entre si e que, posteriormente, veio a ser adotada como um instrumento de socialização pelos portugueses, que buscavam integrar a força de trabalho indígena à extração do pau-brasil e ao cultivo de cana-de-açúcar, tabaco e algodão.

Além disso, o processo de submissão física exercido sobre as comunidades indígenas esteve principalmente integrado à conversão espiritual empregada pelos padres da Ordem de Jesus, os Jesuítas — uma das formas mais efetivas de cisão com as heranças culturais e religiosas dos povos originários, que, ao romperem com os valores intrínsecos à sua tradição,

tornavam-se mais facilmente manipuláveis por seus algozes portugueses — o que se deu, principalmente, por intermédio da língua geral.

Segundo Bortoni-Ricardo (2021), durante os primeiros séculos de colonização, os portugueses precisaram adaptar-se à língua dos nativos, que predominou de forma hegemônica até o período em que as bandeiras partiram do território de São Paulo. Essa língua geral, entretanto, não resistiu por muito tempo, posto que “não pertencia a um grupo homogêneo que a preservasse como base de sua cultura, mas sim era um código supraétnico usado por muitas etnias que foram exterminadas ou empurradas para oeste” (BORTONI-RICARDO, 2021, p. 19).

Considerando, assim, a progressiva dizimação de comunidades indígenas, aliada aos movimentos de resistência, às campanhas de proteção em favor desses povos — orquestradas pelos padres jesuítas — e às demandas cada vez mais expressivas da economia açucareira, a substituição da mão de obra indígena pela africana apresentou-se como possibilidade mais rentável de sustentação da sociedade colonial. Não se sabe ao certo, entretanto, quando os primeiros negros escravizados chegaram ao Brasil, porém Lucchesi (2009) chama atenção para um alvará de Dom João III, datado do ano de 1549, que autorizava oficialmente o tráfico negreiro para o país. Vale ressaltar que, diferentemente da escravização dos povos originários, o tráfico de indivíduos negros configurou-se como um mercado tão lucrativo quanto aquele para o qual sua mão de obra se destinava. Desumanizados e reduzidos à condição de objeto, esses sujeitos foram submetidos a quatro séculos de um violento processo de escravização, que culminou no enraizamento do racismo às estruturas sociais que reverberam até os dias atuais (KILOMBA, 2019).

A discussão relativa ao número exato de pessoas negras raptadas de seu continente, contudo, é meramente especulativa, visto que a destruição, no período que compreende a pós-abolição, de registros relacionados à escravidão dificulta a sua quantificação. Todavia, inúmeros estudiosos debruçaram-se sobre essa questão, levantando uma gama de hipóteses no que tange à estimativa desse número, como é o caso de Bortoni-Ricardo (2021), que aponta para um cenário em que cerca de 3,6 milhões de indivíduos de origens diversas desembarcaram em solo brasileiro, Faraco (2018), que postulou uma média entre 4 e 5 milhões de africanos transplantados, e Castro (2022), que propõe um número de aproximadamente 4 milhões de indivíduos. É fato difícil de contestar que uma quantidade tão relevante de pessoas, a qual, no período colonial, contava com um contingente populacional que, já em 1823, representava cerca de 75% de indivíduos negros em contraponto ao número total de colonos (CASTRO, 2001), imprimiria marcas consideráveis na língua portuguesa.

Antes de desenvolver uma reflexão sobre o contato entre as línguas trazidas na boca de milhares de africanos e o português falado pelos portugueses estabelecidos em terras brasileiras, é necessário compreender a região de origem desses indivíduos, bem como as situações linguísticas a que estiveram subjugados na África e no Brasil. No que tange à origem, Bortoni-Ricardo (2021) situa quatro grandes ciclos de importação, a saber:

- a) Ciclo da Guiné (século XVI), composto de escravizados sudaneses originários da região norte do Equador;
- b) Ciclo da Angola (século XVII), responsável pela importação de povos bantos, nativos do sul do Equador;
- c) Ciclo da Costa da Mina (século XVIII), que, mais uma vez, opta pelo tráfico de escravizados sudaneses da costa ocidental e, em meados do mesmo século, desdobra-se no ciclo da Baía de Benim; e
- d) Ciclo do século XIX, quando o tráfico estende seu domínio para a importação de escravizados de todas as regiões da África, sobretudo Angola e Moçambique.

Com sua força de trabalho destinada ao regime de agroexportação nos séculos XVI e XVII, ao ciclo do ouro no século XVIII e à produção cafeeira no século XIX, a população negra consolidou sua presença nas diversas esferas da sociedade brasileira. Além disso, ao desempenharem funções múltiplas, como é o caso dos escravos domésticos que trabalhavam na Casa Grande, não deixavam de influenciar diretamente na língua falada por seus senhores, principalmente no que diz respeito às amas-de-leite, que participavam ativamente na criação dos filhos de seus algozes, impregnando seus falares com traços particulares de aquisição da língua vigente (CARBONI; MAESTRI, 2003). Os escravizados ladinos e crioulos também gozavam de certo prestígio na sociedade colonial, isso porque, como Lucchesi (2009) e Castro (2022) elucidam, os crioulos, por terem nascido no Brasil, começavam a se desvirtuar do sentimento de ancestralidade do continente africano e, buscando aprender a língua de dominação econômica, almejavam a ascensão social. Já os ladinos, enquanto bilíngues, podiam transitar entre a Casa Grande, lugar onde ocupavam trabalhos domésticos, e a Senzala, em que atuavam na disciplina e no comando, sob o papel de capitães-do-mato e de capangas (CASTRO, 2022).

Representando uma parcela significativa da população do Brasil, as pessoas negras, atuando em diferentes nichos econômicos, em condição seja de escravidão, seja de alforria, foram responsáveis pelo avanço da língua portuguesa por toda a extensão territorial do país, considerando o fato de que, se comparados ao número de brancos — mesmo após o processo

migratório do século XVIII, que atraiu centenas de colonos portugueses em busca da promessa de enriquecimento repentino — estavam em maioria.

Como já foi dito anteriormente, o panorama multilíngue africano é amplamente diverso, contando com mais de 2.000 línguas distribuídas por todo o seu território, organizadas em quatro grandes troncos linguísticos, passíveis de observação a partir da sistematização do Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 - Panorama geral das línguas africanas**

Troncos/filos	Famílias e línguas mais faladas	Regiões territoriais
Nigero-congolês	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atlântico do Oeste: <i>fulfude, wolofe, diola, serere, teme</i></li> <li>• Mande: <i>solinke, malinke, bambara</i></li> <li>• Voltaico ou Gur: <i>senufo, grunsi, bariba, gurma</i></li> <li>• Kwa: <i>fon, mina, mahi, gun, ewe</i></li> <li>• Benue-Congo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Benue-Congo Ocidental: <i>Yoruboide, Igboide</i></li> <li>○ Benue-Congo Oriental: <i>Platoide, Jukunoide, Cross-Rivers, Bantuídeo</i></li> </ul> </li> <li>• Adamawa Ubangui</li> <li>• Kordofaniano</li> </ul>	África subsaariana: <i>África do Oeste (Do Senegal à Nigéria) e África Subequatorial</i>
Afro-asiático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semítico: <i>etíope, aramaico</i></li> <li>• Cuxítico: <i>somali, gala, oromo</i></li> <li>• Chádico: <i>hauçá</i></li> <li>• Berbere</li> <li>• Egípciano ou Egípcio Antigo</li> <li>• Omótico</li> </ul>	África do Norte
Nilo-saariano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saariano</li> <li>• Maba</li> <li>• Fur</li> <li>• Chari</li> <li>• Koman</li> </ul>	África Saariana
Khoisan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sandawe</li> <li>• Hatsa ou Hadja</li> </ul>	Khoisan

Fonte: Elaborado a partir de Castro (2022).

De um inventário linguístico tão vasto quanto o que foi apresentado neste Quadro, estima-se que, levando em consideração a gama de pesquisas que se têm debruçado sobre as

regiões de origem dos povos africanos e as possíveis rotas de tráfico, cerca de 200 a 300 línguas tenham sido transplantadas pelos navios negreiros (GRIMES, 1996 *apud* PETTER, 2005). Entre elas, Bonvini (2008) aponta duas prováveis áreas linguísticas correspondentes: área oeste-africana, composta de línguas dos troncos nigero-congolês, afro-asiático e nilo-saariano e área austral, majoritariamente representada pelo subgrupo banto, uma ramificação do benue-congo oriental.

Sobre o estatuto das línguas banto, Castro (2022) disserta sobre a sua predominância no Brasil colônia, tendo em vista que, apesar de representarem um número menos diversificado de línguas, eram faladas por uma maior quantidade de cativos, com enfoque para o quicongo, quimbundo e umbundo. A autora traz uma ressalva ao seu ensaio, porém, quando menciona que há uma lacuna gutural no que tange aos documentos históricos e pesquisas bibliográficas disponíveis até o momento.

Na África, por volta do séc. XVI, os portugueses tinham o monopólio do tráfico que abrangia uma vasta extensão territorial, “desde o porto de Arguim, as ilhas de Cabo Verde, o forte de São Jorge de Mina (até 1637) passando pela ilha de São Tomé, abaixo do Equador” (PETTER, 2005, p. 200), estruturando o primeiro grande centro de redistribuição de negros escravizados. Posteriormente, no que concerne aos séculos XVII e XVIII, Angola torna-se o pilar fundamental do comércio de indivíduos africanos, direcionando sua atenção a dois prósperos reinos negros, situados tanto ao sul — Benguela — quanto ao norte — Ndongo. Nesse mesmo período, a iniciativa privada paulatinamente assume o domínio desse rentável comércio, chegando a estabelecer uma ligação direta entre África e Brasil, desconsiderando o já ultrapassado modelo de esquema triangular, praticado em demasia por outros países colonizadores (PETTER, 2005; BONVINI, 2008).

Muitos desses portos, segundo Bonvini (2008), lançavam mão de instalações fixas, como barracões e navios permanentemente ancorados, que eram utilizadas, especialmente, para concentrar de forma prolongada uma maior quantidade de pessoas negras, com o fito de completar o carregamento, ao passo que os pombeiros (mercadores de escravos) realizavam incursões responsáveis por angariar mais vítimas que seriam destinadas à alimentação do maquinário escravagista.

Reclusos nessas instalações, o autor aponta que os escravizados vivenciaram uma particular circunstância linguística, visto que, no caso de Angola, apesar da tentativa dos portugueses de implementarem um tráfico baseado em diferentes etnias para dificultar a comunicação e, por consequência, a insurgência de rebeliões, a maior parte das línguas banto, mesmo que distintas, partilhavam de um mesmo denominador comum, sendo assim,

tipologicamente homogêneas, favorecendo a adoção do quimbundo como língua veicular. Simultaneamente, também entraram em contato com a língua portuguesa falada pelos pombeiros e negreiros brasileiros (futuros senhores), além do longo tempo de travessia entre os continentes, “que durava aproximadamente 35 dias de Luanda a Recife, 40 até Salvador e dois meses até o Rio de Janeiro” (PETTER, 2021, p. 226), favorecendo um cenário interlinguístico emergencial, em que os falantes de diversos idiomas precisavam negociar formas de comunicação para estabelecer vínculos entre si.

Indubitavelmente, esses indivíduos negro-africanos, apesar do esforço de seus colonizadores em forjar narrativas centradas na superioridade cultural e intelectual do homem branco em detrimento dos demais, não devem ser vistos apenas sob a ótica de mercadorias. Pressupõe-se que um objeto seja, antes de tudo, passivo, desprovido de qualquer outra função que não seja aquela para o qual foi fabricado. Foram pensamentos semelhantes a esse que se difundiram na sociedade colonial para justificar a falácia de que o único motivo da existência de homens e mulheres negras era servir os “grandes heróis desbravadores”. No entanto, pessoas não são mercadorias; pessoas pensam, agem, sentem, relacionam-se, comunicam-se, expressam-se, e nem mesmo séculos de sofrimento intenso são capazes de suprimir por completo centenas de culturas, religiões e línguas. As línguas africanas, no Brasil, adquiriram um *status* linguístico distinto daquele que detinham na África, porque já não mais estavam em seu ambiente de origem, expressando, dialogando e fazendo referência a contextos específicos em que estavam situadas. Aqui, precisavam atender a novas demandas, moldando-se e mesclando-se a outras línguas, incluindo o português.

Para Castro (2022), em seu livro *Camões com Dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*, a multiplicidade de línguas negro-africanas que compunham o cenário plurilinguístico do Brasil, assim como as situações comunicativas que se estabeleciam entre interlocutores de diferentes etnias, são condições que propiciaram o surgimento de uma gama de dialetos, definidos pela autora como “uma linguagem própria de determinadas comunidades e que existe simultaneamente com outras línguas” (CASTRO, 2022, p. 127). Nessa variedade de dialetos, a etnolinguista salienta a emergência de quatro principais; são eles: dialeto das senzalas (séc. XVI a XIX), dialeto rural (séc. XVI a XIX), dialeto das minas (séc. XVIII) e os dialetos urbanos (séc. XIX).

No que se refere ao *dialeto das senzalas*, Castro (2022) afirma que o contexto de constante interação interétnica, que abrange, por consequência, o contato multicultural e linguístico das dezenas de indivíduos que habitavam as instalações, deve ter favorecido a eleição de uma língua franca. Segundo a autora, essa seleção obedecia certos critérios, que

podem variar desde a língua étnica majoritária até aquela que detinha maior prestígio social entre os cativos. Salientamos ainda a condição de políglotas e oriundos de civilizações que valorizavam a palavra oral em detrimento do código escrito desses sujeitos, como também a prevalência do tráfico voltado aos povos bantos nos primeiros séculos, o que pode ter propiciado uma insurgência maior das línguas de base banto — quimbundo, quicongo e umbundo — ao estatuto de dialetos das senzalas (CASTRO, 2022).

A escassez documental é desafiadora, visto que a reconstituição da história que as línguas africanas protagonizaram no Brasil permanece confinada a alguns poucos documentos de caráter gramatical, mas que são de suma importância para a sua preservação. O trabalho do padre Pedro Dias, *Arte da língua de Angola*, publicado em Lisboa em 1697, representou e ainda representa um grande divisor de águas no que tange aos estudos das línguas africanas faladas no Brasil, uma vez que nada mais é do que uma descrição gramatical de 48 páginas, escrita a partir de dados coletados no próprio país, do quimbundo usado em Luanda — à época, chamado de língua de Angola. Bonvini (2008) afirma ainda que tal gramática atesta a utilização corrente de uma língua africana, no século XVII, em uma área extensa, não limitada somente à Bahia — que, por si só, já concentrava a maior população negra da época — como também em todo o Brasil. Seu principal objetivo era facilitar a apreensão de tal língua, por parte dos jesuítas, para que pudessem catequizar os negros-africanos que por meio dela se comunicavam, todavia torna-se fundamental, nos dias atuais, revelar informações de uma língua plenamente africana, não um *pinding* ou um crioulo, como também de um português secular (BONVINI, 2008; PETTER, 2021).

O *dialeto rural*, segundo Castro (2022), é derivado de um contexto sociolinguístico muito bem demarcado, em que línguas africanas, tipologicamente assemelhadas entre si, e o português seiscentista, aprendido como segunda língua pela massa de habitantes do então Brasil colônia, dialogam e se interpenetram. Nesse caso, o papel dos crioulos e ladinos foi fundamental, posto que, ao usufruírem de uma maior proficiência da língua do colonizador, adaptavam-na e difundiam certas particularidades linguísticas aos não bilíngues, promovendo o aportunuesamento das línguas africanas e a africanização do português. A autora acrescenta que esse novo falar, embebido de padrões pertencentes ao português colonial, expandia-se e proliferava-se por todo o território conforme os sujeitos escravizados conquistavam a liberdade, até que o dialeto alcançou as zonas rurais, ocupadas por uma população majoritariamente negra. Um bom exemplo da “africanização” do português é a acomodação do sistema “CV (consoante vogal) das línguas do grupo banto, restabelecendo, assim, na

pronúncia do português brasileiro, o vocalismo do português arcaico” (CASTRO, 2022, p. 143).

Já no que diz respeito ao *dialeto das minas*, há um importante manuscrito, intitulado *Obra nova da língua geral de Mina*, datado de 1731 e escrito por Antonio da Costa Peixoto, redigido com a finalidade de facilitar a compreensão e aprendizado dos senhores de escravos no tocante à língua falada nas minas. Essa obra atesta o uso de uma língua geral de base gbe ou ewe-fon em fase de pidginização que, provavelmente, foi motivada pela necessidade de ultrapassar a barreira comunicativa que se erguia frente à relação, em determinado espaço, de diversos falares tipologicamente próximos (BONVINI, 2008; PETTER, 2021; CASTRO, 2022). Através de sua análise, é possível concluir que, no século em questão, as línguas de Benim alçam-se em regiões economicamente mais ativas, nesse caso, Minas Gerais, que ocupava a posição de região mais rica da colônia, com um alto contingente de pessoas negras moçambicanas e mina-jejes (CASTRO, 2022).

Finalmente, os *dialetos urbanos* emergiram após a decadência das minas, no final do século XIII. Inúmeros fatores contribuíram para o seu desenvolvimento, dos quais podemos ressaltar o deslocamento do eixo econômico para o sul, rumo às plantações de café, com ênfase para São Paulo, o rearranjo da capital da colônia para o Rio de Janeiro com a migração da corte real portuguesa para o Brasil, que trouxe consigo pelo menos 15.000 pessoas, e a recepção expressiva de povos nativos da atual Nigéria à Bahia (CASTRO, 2022).

Não há indícios, porém, de uma documentação de cunho estritamente linguístico no século XIX, contudo podemos contar com as pesquisas antropológicas realizadas por Nina Rodrigues. Petter (2005; 2021) e Bonvini (2008) constatam, após a análise desses trabalhos, um plurilinguismo africano, sobretudo em Salvador, que foi reduzido a um monolinguismo predominantemente iorubá no pós-abolição. Os dados coletados por Nina Rodrigues, mediante a averiguação de documentos escritos e manifestações orais de indivíduos africanos, comprovam a presença de pelo menos seis línguas africanas usuais na Bahia, a saber: “nagô ou iorubá; jeje, êuê ou ewe; haussá; kanúri (língua dos bornus); tapa, nifê ou nupê; língua dos negros gurúnces, g’runcis” (BONVINI, 2008, p. 47). Dessas seis, os povos falantes do hauçá, apesar de numericamente menos significativos, encabeçaram revoltas que afloraram nas primeiras décadas do século XIX, como é o caso da Revolta dos Malês, em 1835.

O contato entre os falares africanos e o português europeu, no continente africano, gerou inúmeras ramificações linguísticas distintas do que aconteceu no Brasil, tal qual o surgimento de um conjunto de línguas crioulas de base lexical portuguesa, como os da Alta Guiné e os do Golfo da Guiné (HAGEMEIJER, 2016). Essa informação é plenamente

justificável, considerando que a África é um continente de grandes proporções, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, ocupando cerca de 20% da área total de terra firme do planeta, plural não só cultural, mas também étnica, climática e demograficamente, e que, acima de tudo, foi alvo tardio da colonização portuguesa, que ocorre efetivamente a partir do século XIX.

No entanto, segundo Hagemeyer (2016), por mais que a colonização ganhe contornos de oficialização no século XIX, a presença dos colonos portugueses em solo subsaariano, do qual saíam inúmeros carregamentos de homens e mulheres escravizados, data do século XV, tendo, inclusive, o surgimento das línguas crioulas do continente ocorrido simultaneamente a esse reconhecimento e exploração, no decorrer do recorte temporal que compreende os séculos XV e XVI. Ainda segundo esse mesmo autor, é apenas no século XX que as variedades linguísticas do português começam a se consolidar e ganhar espaço entre as centenas de línguas africanas, em virtude dos efeitos diretos da colonização.

Para além dos crioulos de base portuguesa, consideramos pertinente mencionar o contexto linguístico dos países de Angola e Moçambique, cujo prestígio da língua portuguesa cresceu exponencialmente nas décadas que sucederam a sua independência (1975), uma vez que, até então, o português era falado como segunda língua e em muito baixa quantidade, como Hagemeyer (2016) muito bem elucidada. Após a independência, no entanto, esse quadro linguístico é invertido, e a língua portuguesa passa a ser adotada como oficial em detrimento das línguas africanas, sob a justificativa de sua neutralidade, que viria a representar uma falsa “unidade nacional” frente ao caráter “fragmentário” das línguas continentais que, se fossem eleitas como francas, poderiam fomentar conflitos interétnicos (HAGEMEIJER, 2016; CASTRO, 2022). Essa decisão favorece o estreitamento de laços com a cultura do colonizador, especialmente no que concerne à inferiorização das línguas autóctones, em sua maioria, orais.

Em Angola e Moçambique, na época da colonização, implantou-se uma política linguística de assimilação, em que os indivíduos deveriam adotar os costumes dos colonos, considerados detentores de hábitos “civilizados”. A língua portuguesa, portanto, assumia uma importante função de subjugar os povos africanos de Angola, tomando os espaços formais de educação e estabelecendo-se como língua obrigatória de aprendizagem em todos os níveis de ensino (CASTRO, 2022). Atualmente, entre os 21,5 milhões de Angolanos, 71,15% são falantes do português, enquanto em Moçambique, segundo o censo relativo a 2007, 50,4% da população abrange usuários do português — 10,7% como língua materna e 39,7% como língua não materna (HAGEMEIJER, 2016).

Como exemplificação dos prejuízos acarretados por essa desvalorização, Baveca (2021) realizou uma pesquisa no bairro Marien Ngouabi, em Cabinda — uma das 18 províncias de Angola — acerca do desprestígio destinado pelos mais jovens à língua Ibinda. O autor constata uma crescente onda de renúncia ao uso do idioma Ibinda, que é atribuído às camadas menos favorecidas da população, enquanto a língua portuguesa apresenta-se como uma língua que possibilita não só a mobilidade social, como também a inserção desses indivíduos em uma cultura considerada “avançada”, inferiorizando o papel identitário das línguas autóctones. Extinta a colonização, imagina-se que os povos subalternizados possam buscar não só a independência política, como a identitária, todavia as cicatrizes advindas de séculos de inferiorização e exploração não somem com facilidade, e o imaginário do colonizador ocupa espaço na memória do colonizado, perpetuando valores distorcidos do que é ou não adequado.

Urge, desse modo, a necessidade de investir em políticas linguísticas de valorização das línguas nacionais, que são veículo de expressão da ancestralidade de diversos povos, promovendo a harmonia entre as línguas oficiais e nacionais, evitando o progressivo genocídio linguístico de um continente tão plural (BAVECA, 2021; CASTRO, 2022; HAGEMEIJER, 2016).

### 3.2.2 Características afrolinguísticas do português brasileiro

No que concerne às características afrolinguísticas do português brasileiro, Castro (2022) problematiza a utilização do termo “empréstimos” para se referir à presença do conjunto de saberes afro-brasileiros no português, visto que esse vocábulo atua de modo reducionista, solidificando a ideia da transmissão superficial de algumas poucas palavras para a “língua de Camões”, sem que houvesse contribuições em outros níveis linguísticos que não apenas o lexical. Propõe, então, o termo *aporte*, que expande a concepção de empréstimo ao considerar “a interferência das africanias que se acham mais ou menos inscritas no âmbito de todas as suas áreas socioculturais e linguísticas” (CASTRO, 2022, p. 155). Esses aportes, segundo a autora, podem ser categorizados em três grandes blocos, a saber: aportes (i) léxicos, (ii) semânticos e decalques e (iii) híbridos.

Os aportes léxicos englobam palavras que designam novos objetos e noções culturais, antes existentes somente no inventário das línguas africanas e utilizadas e integradas ao português por transmissão direta, sem que haja substituição morfêmica das cadeias fonêmicas de uma língua para a outra (CASTRO, 2022). Dessa forma, ao serem transplantados para o

Brasil, as populações negro-africanas não só trouxeram centenas de línguas consigo, mas também costumes, religiões, comportamentos e culinária, muitas vezes estranhos ao modelo de sociedade colonial, que buscava assemelhar-se ao padrão europeu. Esse novo horizonte de possibilidades foi designado por noções propriamente africanas, que, de tão empregadas, popularizaram-se na sociedade brasileira e nela se estabeleceram.

Esse conjunto de aportes, segundo a mesma autora, pode ser classificado em

- a) *simples*, quando há a transposição explícita das sequências fonêmicas, como acontece em “candomblé” (ka.ndómb.ele);
- b) *compostos*, em que os itens lexicais são assimilados com a ordem dos componentes inalterada, a exemplo de “Nganga Nzumba”, de origem kikongo, e “Ganga Zumba”, em português;
- c) *antigos*, ligados principalmente às línguas kikongo, kimbundo e umbundo por sua anterioridade no tempo, quantidade de falantes por extensão territorial e similitude tipológica. Essa categoria de aportes refere-se às unidades linguísticas que integram o português brasileiro desde a época colonial (“mucama”, “moleque”, “quitanda”);
- d) *contemporâneos*, “que se acham em trânsito contínuo para o português do Brasil” (CASTRO, 2022, p. 160), geralmente advindos da linguagem ritual afro-diaspórica dos terreiros de matriz africana, como a palavra “axé”;
- e) *convergentes*, quando o termo de procedência africana apresenta diferentes significados, em português, que convergiram em um processo de polissemia, como no caso de “tutu” (de origem brasileira), que abarca os seus equivalentes banto “bicho-papão” (bitutu), “dínheiro” (ntutu), e “iguaria” (kitutu); e
- f) *divergentes*, quando o sentido do lexema africano se expande, graças à contaminação fonossemântica de uma palavra que já existe em português, como na palavra “xangô de lei”, originada de “shàngóleyn”, em iorubá.

Há a possibilidade de que um mesmo item seja contemplado por categorias distintas, isso acontece porque, como Castro (2022) aponta, as classes apresentadas foram cunhadas a partir de três macro-critérios de análise, são eles: a constituição (simples e compostos), a ocorrência (antigos e contemporâneos) e a formação dessas palavras (convergentes e divergentes).

Sobre os aportes lexicais, Castro (2001) destaca o papel da *língua-de-santo* como um dos principais pilares do vocabulário brasileiro, uma vez que têm sua origem enraizada na linguagem litúrgica de base africana, que foi disseminada por sacerdotes e sacerdotisas negras que sobreviveram à perseguição. Em sua maioria banto e nagô — não nos cabe enumerar aqui

—, essas palavras fazem referência a regionalismos, amuletos, entidades, pratos, quitutes, divindades, objetos ritualísticos, cânticos e práticas religiosas (CASTRO, 2001).

O léxico de uma língua atende às demandas culturais da sociedade em que está inserido, ele reflete a interseção entre aspectos históricos, culturais, políticos e ambientais (NEVES, 2020). Os itens lexicais transplantados para o Brasil, portanto, advém de um panorama cultural, são o legado de um povo, de seus costumes e de sua forma de enxergar o mundo.

No tocante aos aportes semânticos, temos os decalques, definidos por Castro (2022) como sendo processos por meio dos quais uma língua A — nesse caso, o português — apreende um sentido ou noção de uma língua B — africana — por meio de substituição morfológica, ou seja, uma espécie de tradução do termo africano, e que podem acontecer a partir de

- a) *aproximação fonossemântica*, em que os lexemas tanto da língua A como da B aproximam-se foneticamente, propiciando o surgimento de variantes que suprem a demanda desse novo significado a partir da substituição morfológica total ou parcial, como podemos observar em “igbósalá”, do iorubá, e “boi d’Oxalá”, em PB;
- b) *reduplicação de significado*, em que o significado do termo original, em casos de extensão de sentido, é reforçado ao ser utilizado em posição de destaque, com ou sem o auxílio da preposição “de”, tal qual “fulo”, que já no kimbundo significa raivoso, todavia, no português, é acompanhado do complemento “de raiva”, em “fulo de raiva”; ou
- c) *aproximação morfossintática*, em que “a categorização do gênero dos nomes, em geral, é feita através dos artigos definidos em português (masc. o /fem. a), independentemente da concordância que possa haver com a vogal temática final do item” (CASTRO, 2022, p. 166), como em “o vatapá”, que, apesar de terminar com a vogal temática /-a/, refere-se à ideia subjacente de “o prato”.

Quanto ao estudo dos aportes híbridos, a autora cita autores como Haugen (1950) e Weinreich (1953) ao afirmar que essa categoria engloba todos os tipos de derivação, seja ela nominal, verbal, adverbial, adjetival, simples ou composta, dado que certos itens negro-africanos, ao serem assimilados pelo português, submetem-se ao enlarguamento de seus radicais por sufixos (“dendê”: dende**zeiro**), prefixos (“quilombo”: **a**quilombar), ou a adição de um constituinte de origem portuguesa, como o que acontece com os termos “samba **de roda**” e “angu **de caroço**”, além, dos morfemas de número e gênero.

No campo da fonologia, Castro (2022) faz alusão ao caráter eminentemente vocálico do português brasileiro em contraponto à variedade europeia atual. Isso porque a estrutura silábica (CV), encarada como própria das línguas banto, provavelmente propiciou a continuidade do modelo prosódico de base vocálica do português arcaico, uma vez que ambos apresentam certas semelhanças morfofonológicas e sintáticas. Bagno (2016), comungando de uma constatação similar, acresce que o contato prolongado entre as línguas banto e o português, além de acelerar a processual mudança linguística, permitiu que características específicas do substrato banto participassem ativamente na constituição do PB.

Dessa forma, no que se refere à reestruturação do sistema silábico da língua portuguesa, podemos citar a quebra dos encontros consonantais com a inserção de uma vogal epentética em seu cerne, favorecendo a ocorrência, em sua maioria, da estrutura (CV.CV), traço inerente das línguas banto, como o quicongo e o quimbundo, que têm sílabas do tipo aberto, sempre terminadas em vogal (V) (CASTRO, 2022). Segundo Mendonça (2012), essa adição de uma vogal entre duas consoantes pode ser nomeada como *suarabácti*, a exemplo das palavras: dificuldade [dificulidadi], Cláudio [ku‘lawdyo], flor [fu‘lo].

Outro traço recorrente no PB que pode ser explicado pela tendência ao padrão silábico (CV) das línguas banto é a queda do /-r/ final tanto em infinitivos verbais, quanto em nomes ou adjetivos, como podemos observar em: cantar [‘kâta], fazer [fa‘ze], pior [pi‘ɔ] (CASTRO, 2022). Os dois fenômenos fonéticos citados são identificados, sobretudo, em variedades rurais e rurbanas, como Bagno (2016) sublinha, e carregam certo grau de estigmatização, uma vez que estão associados às parcelas menos favorecidas da população. A desqualificação das variedades linguísticas dessas comunidades está relacionada, também, ao seu legado ancestral, uma vez que, em resposta ao preconceito e exclusão sofridos no período de abolição da escravidão, núcleos de pessoas negras se concentraram, em maioria, nas regiões rurais — ocupadas por quilombos — e periféricas do País.

Ainda segundo Castro (2022, p. 257), podemos citar “o /l/ velar pós-vocálico que se neutraliza no interior da palavra (colchão → \*coxão), ou é vocalizado em /-u/, quer seja na sílaba medial (alto → \*auto), ou final (casal → \*casau)”, presente também nas variedades urbanas, e a monotongação de ditongos decrescentes /ow, ey, ay/ a uma vogal simples, tal qual caixa [‘kaʃa], chegou [‘ʃego] e peixe [‘peʃi]. Do ponto de vista social, esses usos, sob o prisma do preconceito linguístico, não são tidos como inadequados e passíveis de correção, uma vez que, por ocorrerem em variedades urbanas e mais monitoradas, a sua ligação com a procedência africana é menos perceptível. Assim sendo, determinados usos são socialmente

mais aceitos, ainda que oriundos de uma população marginalizada, apenas após a sua apropriação por pessoas que detém privilégios de raça e classe.

Mendonça (2012), por sua vez, credita ao elemento africano os processos de (i) *vocalização*, quando o fonema linguopalatal /ɺ/ é substituído pela semivogal /y/, o que acontece, por exemplo, em mulher [mu'yɛ], filho ['fyu] e folha ['foya], característica marcante das línguas africanas de base banto, que atesta muito poucos ditongos e uma quantidade abundante de hiatos (CASTRO, 2022); (ii) *assimilação*, em que o fonema /ʒ/ passa para o sibilante /z/, a saber: Jesus [ze'zus/], José [zɔ'zɛ]; (iii) *dissimilação*, que tem ocorrência nos grupos consonânticos de elocução difícil, como negro ['negu] e alegre [alɛgi]; (iv) *aférese*, como está ['ta] e você [o'ce]; (v) *apócope*, que aparece em /l/ e /R/ finais, tal qual general [gɛnɛ'ra] e cafezal [kafɛ'za]; e (vi) *rotacismo*, caracterizado pela troca do /l/ alvéolo-dental pelo /r/ palatal, a exemplo de falsidade [farsi'dadi], problema [pɔ'brema] e flamengo [fra'mêgu], considerando a alternância desses fonemas, com frequência, nos dialetos quicongo e quimbundo (CASTRO, 2022).

Além dos aspectos fonéticos-fonológicos já mencionados, Aragão (2010) adiciona (vii) a *metátese* do /r/ pós-vocálico, que engloba palavras como vidro ['vridu] e porque ['pruke]; (viii) a *perda da nasalização final*, em que a vogal nasal perde intensidade, convertendo-se em oral, como em comeram [ku'meru], cantaram [kã'taru], carruagem [karu'aze], uma marca relevante do português arcaico, mas igualmente notável nas línguas do grupo banto, que não têm vogal nasal (CASTRO, 2022); (ix) a *síncope do d no grupo nd*, contemplada também pela etnolinguista Castro (2022), que associa a tendência do desmanche do encontro consonantal /nd/ em verbos no gerúndio — falando [fa'lãnu], dizendo [di'zênu] — à “passagem das seminasais /nd, mb/ em banto para uma homorgânica soante /n, m/” (CASTRO, 2022, p. 251); (x) a *nasalização das vogais orais que antecedem consoantes nasais*, como canal [kã'naw] e gamela [gã'mɛla]; e (xi) a *palatalização do /t/ e /d/, antes de /i, u/,* bastante recorrente na variedade carioca do português brasileiro, a exemplo de dia ['dʒia] e tia ['ʃia]. Acerca do fenômeno da palatalização, Castro (2022) e Bagno (2016) salientam a sua presença na reconstrução do protobanto, assim como a ocorrência em certas variedades africanas do português, especificamente as de Angola e São Tomé, e em inúmeras outras línguas vigentes.

No âmbito da morfologia, embora alguns autores, como Mendonça (2012), persistam no argumento de que as contribuições africanas não são mais do que apenas vestígios, em virtude das “profundas diferenças” entre as línguas indo-europeias e africanas, estudos mais recentes apontam inúmeras paridades no que concerne à morfossintaxe das línguas banto e do

português seiscentista, que possivelmente inibiram a adoção de uma língua franca plenamente africana e o surgimento de falares crioulos (CASTRO, 2022). Nesta monografia, defendemos a perspectiva de Castro (2022), por considerarmos que a presença das contribuições afro-linguísticas no português brasileiro estão relacionadas não só ao cenário plurilíngue que se consolidou no Brasil colônia, como também a fatores que, devido ao apagamento e invisibilização da população negra, ainda estão em fase de descoberta.

O português brasileiro, em contraponto, especialmente, à variedade europeia, apresenta um panorama linguístico favorável à simplificação das flexões verbais, com a presença obrigatória de um pronome-sujeito e a progressiva supressão de marcas flexionais (CASTRO, 2022; BAGNO, 2016): eu como, você come, ele come, a gente come. Conforme Castro (2022) elucida, as línguas negro-africanas, com enfoque às de substrato banto, não são flexivas; em outras palavras, não efetuam a concordância verbal por meio de terminações, mas, sim, de prefixos, que se organizam em pares e se ligam às classes de palavras, nesse caso, os verbos, como forma de estabelecer um nexos de sentido. É provável que os falantes de banto, em processo de aquisição irregular do português como segunda língua, tenham identificado os pronomes pessoais como equivalentes aos prefixos verbais de seus falares maternos, dispensando a necessidade de flexão (CASTRO, 2022). Esse conjunto de prefixos pode ter impulsionado também uma segunda tendência, atestada em inúmeras variedades do português brasileiro, incluindo as de maior prestígio, quando, em situações que exigem um grau de monitoramento menos rigoroso, no tocante à remodelação do sintagma nominal, utiliza-se principalmente a marcação de plural apenas no determinante, ao passo que o nome permanece no singular (os carro, as criança, as menina). Em defesa dessa perspectiva, Castro (2022) posiciona-se:

Nesse conjunto de argumentos, cabe considerar, a nosso ver, o entendimento de que o sintagma nominal o português brasileiro, feito com o plural (PL.) marcado tão somente pelos modificadores /mod./ que antecedem o nome no singular (Sing.), parece ser um decalque do modelo morfossintático da formação do plural dos nomes em banto, remodelado pela variedade do português falado dos dois lados do Atlântico (CASTRO, 2022, p. 262).

À reorganização do sintagma pronominal, Avelar e Galves (2014) consideram pertinente associar às línguas banto, levando em consideração a gama de estudos analíticos e comparativos que vêm sendo desenvolvidos quanto às variedades africanas do português e o próprio PB, o uso do pronome oblíquo complemento indireto “lhe” em substituição ao clítico acusativo “o”, a utilização do pronome reto “ele” na função de objeto direto e a posição

proclítica que esses pronomes assumem na sentença. As línguas negro-africanas em questão, conforme Castro (2022) expõe, são fundamentalmente proclíticas, com os pronomes pessoais e os complementos direto e indireto assumindo a posição pré-verbal, além de, em sua estrutura formal, não haver nenhum fator de diferenciação entre o emprego do dativo e acusativo, em concomitância ao que acontece no PB. Quanto ao uso do pronome tônico em posição de objeto, Avelar e Galves (2014) comentam a afirmativa levantada por estudiosos de que esse traço seria fruto da deriva linguística, posto que, muito raramente, construções desse tipo tiveram sua presença atestada no português arcaico, alegação que talvez justifique tal uso na variedade brasileira, mas que tem muito pouca produtividade se relacionada ao português angolano, que se proliferou no país após o século XIX, já em uma versão moderna da língua europeia.

Avelar e Galves (2013; 2014) também atribuem à intensa interação linguística entre as línguas nigero-congolesas e o português europeu a concordância locativa e possessiva que se proliferou no PB e nas variedades africanas da mesma língua, divergindo-se da tendência observada nas línguas indo-europeias. A concordância locativa ocorre quando a flexão verbal concorda não com o sujeito lógico da frase, mas com o adjunto adverbial, que assume a posição pré-verbal da sentença e pode, ou não, vir introduzido pela preposição locativa “em”, como o que acontece nos excertos “Algumas concessionárias tão caindo o preço [do carro]” e “Minhas amígdalas tavam saindo sangue” (AVELAR; GALVEZ, 2014, p. 5). A concordância possessiva, no que lhe respeita, obedece à mesma lógica em que a flexão concorda com o termo adnominal.

Esse recurso de inversão, que propicia a perda de intensidade do papel do sujeito, foi verificado expressivamente nas línguas do grupo banto, que apresentam um morfema adpositivo, similar à preposição “em”, de ordem facultativa em sintagmas locativos que antecedem o verbo. Os autores também mencionam, a partir das pesquisas de Gonçalves e Chimbutane (2004), que o português adquirido como L2 por moçambicanos têm flexibilidade para comportar construções em que o sintagma nominal aparece preposicionado e assume a função de sujeito, padrão comumente associado às L1 faladas por esses indivíduos.

Castro (2022) chama atenção, no domínio das características linguísticas afro-diaspóricas, para “a ineficiência da concordância na flexão de gênero recorrente em possessivos na linguagem rural e na linguagem ritual afro-brasileira (\*mia pai, \*meu mãe), fenômeno já embutido no português arcaico (\*mia senhor, em ‘Cantiga da Ribeirinha’, 1198)” (CASTRO, 2022, p. 265). Tais construções, observadas também no português falado em Luanda, conforme Mingas (2000) aponta, estão diretamente relacionadas à inexistência da

distinção de gênero dos nomes em quimbundo, que são comuns de dois, ou “neutros”, na linguagem popular.

Ademais, podemos mencionar o recurso da repetição enfática da negativa “não”, ou de suas variantes “nem” e “num” (eu não quero, não; eu num vou, não), tendo em vista que a reiteração, sobretudo mediante a aplicação de pares morfêmicos como “ka...ko” ou “ke... ko” no início e ao final de frases formuladas nos idiomas quicongo e quimbundo, constitui um decalque que, até os dias de hoje, permanece em alta na grande maioria das variedades linguísticas brasileiras (CASTRO, 2022).

Acrescentamos, por fim, o uso da preposição “em” na introdução de complementos dos verbos de movimento, propriedade registrada, curiosamente, nas variedades africanas do português de Angola e Moçambique e do espanhol guinéu-equatoriano, falados nas zonas geográfico-linguísticas das línguas banto (AVELAR; GALVES, 2014). Segundo Mingas (2000), esse é um traço de interferência do quimbundo, uma vez que esta língua detém apenas um prefixo locativo, o “ku”, que corresponde às preposições “para, em, à” do português.

De modo geral, observamos, neste capítulo, que o repertório de saberes afrolinguísticos registrados no PB vai muito além de uma listagem irrisória de “interferências” a nível lexical, ideia propagada pela corrente de estudos filológicos que eclodiu no século XX. Identificamos, ainda, que essas contribuições se manifestam em variedades de prestígio e estigmatizadas, no entanto, apenas aquelas associadas às camadas menos privilegiadas da população, em termos de etnia e classe social, sofrem represálias resultantes do preconceito linguístico. Algumas dessas características, inclusive, podem ser verificadas em variedades africanas da língua portuguesa, estreitando os laços políticos e culturais que foram estabelecidos entre a África e o Brasil. Por conseguinte, reafirmamos a necessidade de investir na inserção de conteúdos relativos ao legado afrolinguístico do português brasileiro, objetivando a construção de um novo inventário de referências, desta vez, concedendo à diáspora africana o seu lugar de direito.

Depois de tais conhecimentos, adentramos agora à seção analítica, em que buscamos a descrição e interpretação do nosso *corpus*. Em linhas gerais, desenvolvemos uma análise que busca entender se as questões aqui levantadas são didatizadas no livro didático e, caso sejam, como isso é feito.

## 4 CONHECIMENTOS AFROLINGUÍSTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Nesta seção, analisamos as ocorrências que compõem o *corpus*, com o fito de compreender, na ótica da Educação Linguística Crítica, de que forma os saberes afrolinguísticos vêm sendo representados nos materiais didáticos fornecidos pelo PNLD. Inicialmente, realizamos um apanhado geral da organização dos capítulos em que foram localizadas as ocorrências e as implicações provenientes dessa constatação. Ao final, também apresentamos uma síntese analítica dos resultados expostos.

### 4.1 Visão geral da proposta dos livros didáticos

Conforme progredimos com a análise dos manuais didáticos, verificamos a presença de 11 itens que contemplam o tratamento dos conhecimentos afrolinguísticos nos níveis histórico-cultural e linguístico. Para uma melhor visualização dos dados, sistematizamos as ocorrências em um quadro demonstrativo, a seguir:

**Quadro 4 - Panorama geral dos saberes afrolinguísticos**

Níveis de abordagem	Objeto de conhecimento	Número de ocorrências
Histórico-cultural	Português como língua oficial de países africanos	2
	Produção cultural afro-brasileira	2
Linguístico	Aportes linguísticos no Português Brasileiro	3
	Variedades africanas do português	4

Fonte: a Autora (2023).

Como mencionamos no capítulo metodológico, as obras aprovadas pelo PNLD 2021 (Objeto 2 — obra específica de Língua Portuguesa) foram organizadas em volumes únicos. Sendo assim, a grade de conteúdos apresentados pelos LDs corresponde ao que estará disponível, para os estudantes, ao longo de toda a sua trajetória no Ensino Médio.

Nossa inquietação, no entanto, vai de encontro ao fato de que a averiguação, na íntegra, de dois manuais didáticos, resultou em um *corpus* demasiadamente escasso, se considerarmos a quantificação dos dados. Não obstante, voltando-nos à localização desses itens, constatamos também que a maior parte das ocorrências está concentrada em capítulos específicos norteados por temáticas que visam discussões sobre multiculturalismo, como veremos mais detalhadamente nos parágrafos adiante.

No que tange ao livro *Estações Língua portuguesa: rotas de atuação social*, publicado pela editora Ática, em que estão situados 5 dos 11 itens identificados, verificamos que há um maior fluxo de casos, relacionados aos saberes afro-linguísticos, no décimo quinto capítulo, intitulado “Somos plurais e diferentes”, norteados pelo tema “diversidade cultural”. Antes, porém, de deter-se às propostas de leitura e execução de atividades, nos é fornecida uma breve síntese do que será abordado em seu decorrer. Entre as ideias principais que os autores julgam pertinentes indicar, salientamos o enfoque dado à apresentação de produções de artistas indígenas e afro-brasileiros, com o fito, como o próprio LD destaca, de valorizar os saberes, culturas e identidades desses povos. Quanto às orientações destinadas aos professores, afirma-se que, por intermédio da utilização do campo artístico-literário, os discentes poderão compreender positivamente as diferenças culturais da população brasileira, especialmente no que se refere à língua, entendida como “expressão de identidade”.

Na sequência, a seção *Embarque* é organizada em dois pequenos blocos. O primeiro, composto de questões de sondagem acerca dos artistas indígenas e afro-brasileiros que os estudantes conhecem, as formas de linguagem por meio das quais eles se expressam e o grau de visibilidade destinado a esses sujeitos. Já no segundo, há a apresentação de duas pinturas, a saber: *Kape tawã* [Ponte do jacaré], de Isaka Huni Kuin (2014) e *Pai, eternidade*, de Raimundo Bida (2010), cada qual munida de exercícios interpretativos.

A próxima seção, por sua vez, é a *Viagem*, ramificada em 5 paradas, a saber: *Resistir é viver*, *Poesia latino-americana entre a tradição e a contemporaneidade*, *Os indígenas e um épico luso-brasileiro*, *Poesia afro-brasileira e a(s) africanidade(s)* e *Nosso laboratório de análise linguística e semiótica*. O segmento destinado ao trabalho com a poesia afro-brasileira contém o poema *Tridente, meu pente*, de autoria da escritora Cristiane Sobral (2011), um fragmento da palestra de Chimamanda Adichie (2009), intitulada *O perigo da história única*, e uma breve definição do que vem a ser literatura afro-brasileira, por Duarte (2020). Finalmente, há a última seção, *Embarque*, que objetiva a elaboração de uma batalha de poesia *slam*.

No que compete ao LD *Linguagens em interação: língua portuguesa*, lançado pela Editora IBEP, constatamos uma maior incidência de ocorrências no Capítulo 10: *Alimentar corpo e alma*. Inicialmente, são expostos infográficos sobre o consumo de alimentos da população brasileira, apresentando informações que serão de grande valia para as discussões posteriores. Logo após, há a sugestão de leitura do conto *A avó, a cidade e o semáforo*, de Mia Couto, de 2009, cujo propósito é exibir a perspectiva dos hábitos alimentares em outras nações e contextos culturais.

O estudo do texto é dividido em três momentos. São eles a análise dos aspectos estruturais e temáticos do conto, dedicados principalmente à reflexão sobre as tradições e costumes retratados pelo autor, e da linguagem empregada, em que se versa sobre as particularidades da variedade moçambicana do português expressas no texto, além de um exercício de concordância verbal. Nesse entremeio, os estudantes também são guiados à leitura de boxes com detalhes historiográficos do panorama literário de Moçambique e das (re)invenções linguísticas que os autores realizam na busca por uma identidade nacional. As demais subseções do capítulo são voltadas para os gêneros textuais artigo científico, gráfico e tabela.

Como já aludimos, os LDs analisados são obras únicas; sendo assim, consideramos problemático que, ao longo de três anos do Ensino Médio, esteja previsto o estudo de assuntos tão pertinentes para o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes apenas momentos extremamente pontuais, condensados em capítulos que têm por base explorar a diversidade étnica do país. Recortes como esse marginalizam as composições e criações de autores, artistas e pesquisadores não brancos, relegando-os a uma ínfima porção da obra, reservada às minorias, de modo que, por mais que a proposta da seção seja a valorização da pluralidade e das diversas formas de expressão e uso da linguagem, perde-se a oportunidade de abordá-las no decorrer do livro, em circunstâncias que não estejam ligadas tão somente a questões de raça e classe, mas à escrita de outros gêneros textuais e temáticas. Cumprir a simples obrigação de trazer representatividades à parte, fomenta a concepção de que esses grupos étnicos são exceções, quando se sabe que correspondem à maior parcela da população.

Em especial se pensarmos nas constatações trazidas por autores como Castro (2022), Bagno (2016) e Petter (2005; 2021), quando passamos a entender a predominância das línguas negro-africanas na formação do Português Brasileiro, a ausência de uma reflexão mais prolongada nos LDs é um indício de que os aspectos linguísticos são abordados numa perspectiva reducionista. Outro agravante é o fato de os conhecimentos afrolinguísticos

aparecerem sempre ao lado dos conhecimentos das línguas indígenas, gerando um tratamento homogêneo para dois aportes distintos na nossa formação sociolinguística.

## 4.2 Objetos de aprendizagem dos conhecimentos afrolinguísticos

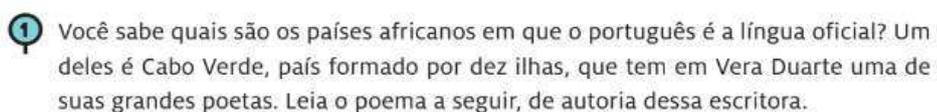
Nesta subseção, analisamos os objetos de conhecimento subjacentes às ocorrências catalogadas. Pautamo-nos, portanto, nas duas macrocategorias mencionadas na seção anterior, os níveis de abordagem histórico-cultural e linguístico. Fundamentamo-nos também nos pressupostos elaborados por Bagno e Rangel (2012) para a elaboração de reflexões a respeito das perspectivas de educação linguística subjacentes às ocorrências.

### 4.2.1 Conhecimentos histórico-culturais

Os objetos de conhecimento mais gerais identificados nessa categoria foram “português como língua oficial de países africanos” e “produção cultural afro-brasileira”, ambos com tópicos específicos de desenvolvimento, explanados com maiores detalhes a seguir.

O objeto *Português como língua oficial de países africanos* foi identificado em duas ocorrências. A primeira delas, CA01, corresponde ao livro *Estações Língua Portuguesa*, e a segunda, CA07, ao material didático *Linguagens em interação: língua portuguesa*. No que se refere à CA01, temos:

#### Figura 1 - CA01, *Estações Língua Portuguesa*



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 165).

Observamos que esse item, localizado logo no início da subseção *4º Parada* (cf. Anexo A), exerce a função de sondar o horizonte de conhecimento dos estudantes, uma vez que indaga quais países africanos adotam a língua portuguesa como oficial para, em seguida, apresentar uma breve informação biográfica a respeito do país de origem da autora Vera Duarte, cujo poema *A alma* será trabalhado nas questões subsequentes.

A informação é pertinente, posto que fornece um dado a respeito da abrangência linguística do português, que não é falado apenas no Brasil ou em Portugal, mas também em outras regiões, considerando o longo período de colonização e a forte influência europeia no que concerne ao estabelecimento da perspectiva de superioridade linguística do português neste continente, a partir do qual foi disseminada a ideia de que a escolha de uma ou mais línguas africanas como oficiais poderia fomentar conflitos étnicos entre os civis (CASTRO, 2022). A língua portuguesa, nesse caso, assume certa “neutralidade” em relação às demais, o que não passa de mais uma estratégia colonial de dominação política.

No entanto, a questão não ultrapassa a superficialidade. Nenhuma dessas informações é tratada de modo minimamente satisfatório, visto que não há retomadas ou reaproveitamentos quanto à presença do português nesses países, ou mesmo sua relação com a literatura produzida por escritores africanos. Assim, o direcionamento assumido para a análise do poema de Vera Duarte é eminentemente temático, com vistas à discussão acerca da emigração dos habitantes de Cabo Verde em razão de problemas climáticos que dificultam a permanência desses indivíduos em sua terra natal, o que configura o foco no aspecto literário, a partir da discussão sobre a insularidade na literatura de Cabo Verde, e não nos aspectos linguísticos.

A utilização de uma informação de forma meramente verificatória, sem que haja o estabelecimento de um nexos coesivo entre ambas as partes, pouco contribui para a construção e aprimoramento da consciência linguística dos estudantes, visto que o desenvolvimento de uma reflexão no que tange às relações entre a língua e sociedade é completamente descartado na medida em que, cumprida a função de pretexto introdutório do capítulo, esgotam-se as possibilidades de abordagem desse conteúdo no LD.

À luz da concepção de educação linguística postulada por Bagno e Rangel (2012), vemos que é indispensável, para a consolidação de uma consciência linguística por parte do aluno, que os materiais didáticos disponibilizados às instituições escolares estejam sintonizados com os debates que vêm sendo realizados, no âmbito acadêmico, sobre o português brasileiro, que, conforme exposto na definição de conhecimento afrolinguístico, resguarda profundas afinidades culturais e sociopolíticas com as variedades africanas do idioma. Não obstante, a elaboração da ocorrência analisada desconsidera a produtividade do tratamento dessas variedades e da sua estrita conexão com a realidade brasileira, pouco contribuindo para a formação dos discentes, visto que permanece no limiar da decodificação.

Em CA07, todavia, o enfoque se delinea de modo mais contextualizado:

**Figura 2** - CA07, *Linguagens em interação: língua portuguesa*

Mia Couto é atualmente um dos mais representativos escritores de literatura em língua portuguesa, bastante lido no Brasil. É considerado integrante da chamada **literatura pós-colonial moçambicana**, ao lado de outros escritores reconhecidos, como Ungulani Ba Ka Khosa (Inhamitanga-Moçambique, 1957) e Paulina Chiziane (Manjacaze-Moçambique, 1955). O país, assim como o Brasil, foi também uma colônia portuguesa, razão pela qual hoje a língua portuguesa é a oficial. No entanto, só adquiriu sua independência de Portugal no dia 25 de junho de 1975, após a Guerra da Independência de Moçambique (1964-1974).

Fonte: Chinaglia (2020, p. 263).

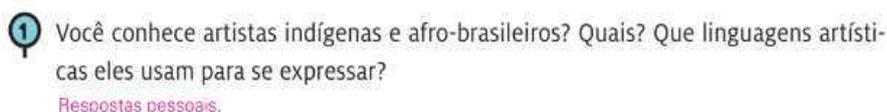
Situado na subseção destinada ao estudo do texto *A avó, a cidade e o semáforo*, do autor Mia Couto, no capítulo 10 do LD *Linguagens em interação: língua portuguesa* (cf. Anexo B), esse box, assim como a questão anterior, assume a tarefa de apresentar informações acerca do escritor, seu país de origem e o recorte histórico a que ele pertence, correspondente à insurgência de uma literatura pós-colonial moçambicana.

O box aprofunda-se um pouco mais no que se refere ao caráter informativo, visto que traça um paralelo entre o português como língua oficial de Moçambique e o passado do país enquanto colônia exploratória de Portugal. Em contraponto à ocorrência CA01, constatamos que esse dado não atua como uma mera curiosidade desconexa do todo, já que volta a ser referenciado em outras ocasiões, como, por exemplo, o fato de que muitos escritores se apropriam da língua do colonizador e utilizam-na como ferramenta de subversão contra o sistema vigente, ou mesmo como Mia Couto atua em suas produções, retratando costumes ancestrais de seu povo e expressões próprias de um português falado por sua nação.

Sob o viés da educação linguística crítica, dispomos de uma noção básica e ainda embrionária do panorama historiográfico da língua portuguesa em Moçambique. No contexto de que foi extraído, o box complementa uma discussão que já vem sendo fundamentada sobre as tradições do país, ao passo que os estudantes constroem esse conjunto de saberes a partir da leitura e análise do conto, tanto estrutural quanto tematicamente. Diferentemente do caminho assumido pelo exercício anterior, aqui a informação corrobora para a compreensão da influência geopolítica que a língua portuguesa adquire após a Independência de Moçambique. A articulação entre elementos históricos e linguísticos torna-se evidente e, conforme os estudantes são conduzidos ao contato com outras realidades, também são instigados a considerar o papel do idioma como instrumento de representatividade da cultura local.

Na sequência, verificamos a presença do objeto de conhecimento *Produção cultural afro-brasileira*, no *corpus*, em dois itens, são eles CA02 e CA03. O primeiro é reproduzido a seguir, na Figura 3

**Figura 3 - CA02, Estações Língua Portuguesa**



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 294).

Encontrada no capítulo 15, norteado pela temática “Somos plurais e diferentes”, a subseção *Embarque* (cf. Anexo C) é iniciada por uma pergunta que prevê uma averiguação a respeito dos artistas indígenas e afro-brasileiros que os estudantes conhecem ou consomem, quem são eles e mediante quais linguagens artísticas se expressam.

Há, porém, certos problemas estruturais quanto à execução dessa questão, principalmente no que se refere à forma como ela, indiretamente, contribui para perpetuação da imagem de populações pretas e indígenas como uma massa homogênea e periférica às manifestações artísticas de autoria branca. Tanto os povos indígenas quanto os africanos são compostos de uma grande variedade de grupos étnicos, com diferentes costumes, culturas e, conseqüentemente, linguagens artísticas que fazem referência às suas vivências e modos de enxergar o mundo. Essa consideração abrange também indivíduos afro-brasileiros, se considerarmos que o Brasil é um país de proporções continentais e conta com uma gama de variações culturais a depender da região, classe social e suporte em que são veiculadas.

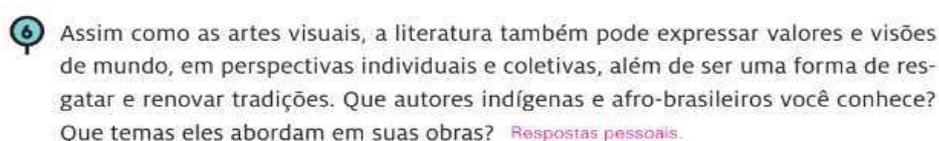
Em princípio, CA02 explora um conhecimento afrominguístico histórico-cultural, na medida em que se debruça sobre pluralidade da nação brasileira, entretanto nossa problematização reside na abordagem exclusiva desses artistas em um capítulo particular destinado às minorias, quando esse tema poderia ser desenvolvido ao longo do livro, relacionando-os a diferentes assuntos e conteúdos, não somente a um recorte de raça. O terceiro questionamento do exercício, por exemplo, focado nas linguagens artísticas a partir das quais essas pessoas se manifestam é vago, contudo, por ser uma questão puramente introdutória, espera-se que seja mais bem discutida no decorrer do capítulo, o que realmente acontece, por meio da apresentação de textos visuais e verbais após esse primeiro momento.

Bagno e Rangel (2012), ao conceituarem a educação linguística, incluem também o componente “imaginário linguístico” ou “ideologia linguística”, responsável pelo apanhado

de crenças, superstições e representações que circulam em nossa sociedade. No entanto, o exercício opera de forma contrária à sua proposta inicial, posto que, em vez de elucidar as particularidades artísticas através das quais cada etnia se expressa, promove uma falsa equivalência entre as manifestações culturais de indivíduos racializados. Mais uma vez, as concepções de língua e linguagem subjacentes aos materiais didáticos apontam para a valorização de uma episteme ocidentalocêntrica em detrimento da pluralidade étnica do país.

Já no que compete à CA03, reproduzida na Figura 4, a seguir, temos:

**Figura 4 - CA03, *Estações Língua Portuguesa***



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 295).

Integrada na mesma subseção que a questão anterior (cf. Anexo D), a CA03 aparece após a análise consecutiva de duas pinturas, a primeira, intitulada *Ponte do jacaré*, de Isaka Huni Kuin (2014), e a segunda, *Pai, eternidade*, de Raimundo Bida (2010). Distingue-se das demais ao passo que aborda a dimensão escrita das linguagens artísticas mencionadas na discussão preliminar do capítulo. Trabalha, portanto, a definição de literatura como sendo um veículo de valores e visões de mundo, ou seja, um campo vasto de intervenções que dialogam com a sociedade em que seus autores estão inseridos, representando aspectos da realidade segundo o prisma do oprimido, o cotidiano dessas pessoas, a construção de personagens que enfrentam seus próprios dilemas pessoais e coletivos e a busca por uma autodefinição identitária que se desvincule das imagens impostas pelo opressor. Essas histórias são muitas vezes subjugadas a um padrão reducionista e academicista do que deve ou não ser considerado “boa” literatura.

Mais uma vez, indaga a respeito de quais autores indígenas e afro-brasileiros os estudantes têm conhecimento, como um gancho para o debate que compreende as temáticas subjacentes à obra desses escritores, discussão vital no que compete à ampliação da consciência crítica dos educandos quanto à variedade de assuntos que esses textos contêm. É imprescindível, portanto, que os estudantes da Educação Básica sejam levados a refletir sobre a autoria de escritores não brancos não unicamente como fonte central de questões raciais, de discriminação e violência, mas como sujeitos aptos a discorrer sobre qualquer assunto a que se dispuserem. Assim como Mota (2021) pontua, é preciso que jovens e crianças negros

tenham o direito de acesso a materiais literários e saberes teórico-científicos elaborados por seus iguais em todas as áreas de conhecimento, valorizando, assim, produções escritas à luz de uma perspectiva decolonial.

Consoante aos pressupostos teóricos da Educação Linguística Crítica, a despeito das problemáticas já tratadas na ocorrência anterior, o item analisado apresenta aspectos de inovação se comparado às demais unidades apuradas nesse LD. Ao encaminhar uma reflexão acerca da função social da literatura, bem como a sua relevância para a preservação e resgate das tradições dos povos envolvidos, emancipa a compreensão dos alunos a respeito da sua capacidade de atuação em diferentes instâncias da sociedade, independentemente da sua etnia. Munidos dessa convicção, os estudantes poderão advogar lugares de atuação antes destinados apenas às classes dominantes, exercendo seus direitos sociais e linguísticos.

#### 4.2.2 Conhecimentos linguísticos

Por seu turno, os objetos de conhecimento ligados à dimensão linguística do PB foram os aportes linguísticos, com foco no tratamento de aspectos fonológicos, gramaticais e lexicais e em variedades africanas do português, centrado também na abordagem de semelhanças e distinções fonético-fonológicas, ortográficas, sintáticas, morfológicas e lexicais.

O objeto de aprendizagem *Aportes linguísticos no Português Brasileiro* foi encontrado em três itens, sendo o primeiro deles o CA04. Os tópicos específicos desse objeto estão relacionados às dimensões *fonológica, gramatical, semântica e lexical*, como se observa na ocorrência reproduzida na Figura 5, a seguir.

**Figura 5 - CA04, *Estações Língua Portuguesa***

3 Embora seja uma tarefa complexa, existem algumas tentativas de se definir o que seria uma literatura afro-brasileira. Leia o trecho a seguir, em que o professor Eduardo de Assis Duarte enumera alguns dos elementos que poderiam caracterizá-la. Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; [...] mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. [...]

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Literafro*, 16 abr. 2020. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 17 jul. 2020.

4 É possível identificar esses elementos no poema de Cristiane Sobral? Converse com os colegas e o professor. No poema "Tribute, o meu pente", de Cristiane Sobral, há uma voz autoral negra, explicitada no primeiro verso da segunda estrofe, o tema é afro-brasileiro, pois trata dos cabelos afro, tem uma afirmação linguística com o uso, por exemplo, do termo **pixaim**; dirige-se a um público não negro, ao afirmar que vai deixar "você sem pente", mas, ao mesmo tempo, justamente por isso, dirige-se de maneira afirmativa às demais mulheres negras: a despeito do título até o deslaminado de seu texto, o ponto de vista identifica-se desta e afirmativamente com a afrodescendência.

CAPÍTULO 15 3

Obedecendo a um modelo semelhante de organização, o exercício completo propõe a leitura do poema *Tridente, o meu pente*, de autoria da escritora afro-brasileira Cristiane Sobral, e da transcrição de um fragmento da palestra *O perigo da história única*, ministrada pela estudiosa nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (cf. Anexo E), que tem por finalidade versar sobre a experiência pessoal da autora enquanto leitora de livros estrangeiros, a impossibilidade de reconhecer-se nas personagens que os protagonizam e a dificuldade de acesso a romances nacionais escritos por pessoas pretas.

Concernente à discussão que vem sendo fundamentada, o excerto em análise expõe, em primazia, o argumento de que, no campo teórico, inúmeras são as tentativas de definir uma literatura afro-brasileira, embora esta seja uma tarefa complexa, tendo em vista a sua abrangência temática e as diversas formas de materialização. Com efeito, nos é fornecido um texto-base retirado do artigo de Duarte, em que o pesquisador propõe uma lista de elementos que subjazem a essa concepção; entre eles, destacamos as “construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido”, sem, porém, apresentar quais são os aspectos internos de cada apontamento, ficando o foco da discussão nos elementos literários mais amplos.

No trecho que versa especificamente sobre os aspectos linguísticos, a menção detém-se somente à existência de características particulares à escrita de autores negros e não se estende em uma explicação detalhada sobre como identificá-los, por mais que esse seja o comando da questão subsequente. Além disso, a expectativa de resposta prevista no LD não condiz com o material de apoio fornecido, uma vez que, por mais que o enunciado indique a pertinência dos aspectos fonológicos, sintáticos (gramaticais) e semânticos para a escrita dessa literatura, a questão se concentra preferencialmente na apropriação do termo “pixaim” como reafirmação e ressignificação linguística de cabelos crespos, detendo-se às contribuições lexicais, o que pode fomentar a falsa interpretação de que esse é o único nível em que a presença de intervenções afro-diaspóricas pode ser verificada.

Na íntegra, o texto de Duarte desenvolve cada um dos tópicos elencados. No tocante aos aspectos linguísticos dessa literatura, elucida que, muitas vezes, é por intermédio da utilização desses ritmos, entonações, e até mesmo da elaboração de uma semântica própria, que ocorre a contestação da hegemonia linguística e literária. Os estudantes a quem o LD se destina, pois, não são plenamente orientados à execução do que lhes é pedido, e a possibilidade de empreender uma rica discussão quanto à existência de características afro-brasileiras vigentes na variedade popular da língua portuguesa é ignorada.

No que tange às perspectivas de Educação Linguística presentes na questão em análise, não podemos desconsiderar a tentativa de introduzir os discentes ao assunto das especificidades de uma linguagem afro-brasileira concretizada na literatura popular, na medida em que pode despertar a curiosidade desses alunos com vistas à realização de pesquisas mais aprofundadas sobre essas características. As variedades inerentes à língua portuguesa, por conseguinte, são tomadas não como falhas que devem ser corrigidas, higienizadas, mas como processos habituais de incorporação linguística, experienciadas por todo e qualquer idioma.

Na sequência, constatamos também a sua presença na questão CA05, norteada pelo tópico específico *aportes lexicais antigos*. Nesta análise, iremos nos deter apenas à primeira indagação do exercício, reproduzido na Figura 6, a seguir:

**Figura 6 - CA05, Estações Língua Portuguesa**

1 Forme um grupo com mais dois colegas, e, juntos, pesquisem a origem das palavras a seguir em dicionários impressos ou *on-line* que apresentem a etimologia dos vocábulos.

caçula	cochilar	mingau
cafuné	farofa	pamonha
carimbo	jururu	xingar
	marimbondo	

a) O que o uso dessas palavras em nosso cotidiano pode demonstrar sobre o português do Brasil?

b) Qual é a língua materna de cada integrante do grupo? Vocês são monolíngues, bilíngues ou multilíngues? Para fundamentar suas respostas, leiam o trecho a seguir.

*Respostas pessoais.*



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 306).

O comando que inicia a seção *5ª Parada: Nosso laboratório de análise linguística* (cf. Anexo F) orienta que os alunos se organizem em grupos e realizem uma pesquisa acerca da etimologia dos vocábulos dispostos, de forma aleatória, em um pequeno quadro. Como já foi verificado em outros itens do mesmo LD, a obra não categoriza as contribuições indígenas e africanas segundo as particularidades de cada etnia e idioma, mas coloca-as em plena equivalência, desconsiderando, inclusive, a participação efetiva dessas línguas em outras instâncias do PB que não só a lexical. As palavras em destaque no quadro não foram retiradas dos textos trabalhados ao longo do capítulo, e estão completamente descontextualizadas. O conhecimento enciclopédico dos estudantes, pois, torna-se a única fonte de resgate do possível significado dessas palavras.

A ocorrência CA05 levanta ainda uma inquietação com relação ao uso desses vocábulos no cotidiano e o que isso pode nos revelar sobre o português, enveredando por caminhos que condicionem a discussão relativa à história dos termos, aproximando dos estudantes, desse modo, os aportes lexicais oriundos de línguas africanas e indígenas. Além disso, esse questionamento possibilita a ampliação da compressão linguística dos discentes quanto às mudanças que o contato prolongado de diversas línguas gerou na estrutura do PB, em especial, no léxico, que, apesar de estar em constante alteração, guarda palavras instituídas no imaginário coletivo desde o período colonial, integradas não somente às variedades menos monitoradas da língua, mas em todas as camadas do nosso idioma.

Quanto à concepção de Educação Linguística nessa ocorrência, salientamos a pertinência de propiciar um momento de contemplação relativo à formação da língua portuguesa, ainda que por intermédio de palavras desconectadas dos usos reais, visto que o enunciado convida os estudantes a efetuarem essa observação a partir de seu próprio cotidiano, ou seja, orienta que direcionem sua atenção não apenas para o que lhes é apresentado em sala de aula, mas, sim, para o conjunto de experiências linguísticas que se corporificam às margens de um ensino exclusivamente institucional, validando-as.

Sobre o tópico *Aportes lexicais contemporâneos*, identificamos o item CA06, reproduzido na Figura 7, a seguir:

**Figura 7 - CA06, Linguagens em interação: Língua portuguesa**

**3. Releia o trecho seguinte da crônica "Taboão dos Palmares".**

Com todo o respeito às ancestralidades, que a Mãe África me perdoe, mas mãe é aquela que cria, e o João e a Kika são filhos de Taboão da Serra, e não por acaso são nossos irmãos. Axé!

**a. Qual ditado popular está presente nessa passagem?**  
É possível identificar o ditado "mãe é quem cria".

**b. O que é "Axé!" nesse contexto?**  
Nesse contexto, "Axé" não é o estilo musical, mas sim a saudação utilizada pelas religiões afro-brasileiras, como o candomblé, por exemplo.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 39).

Encontrada no capítulo 2, intitulado *Diversidade cultural e valorização do multiculturalismo*, a ocorrência analisada pospõe-se à leitura da crônica *Taboão dos Palmares* e do poema *Oração dos desesperados*, ambos de autoria de Sérgio Vaz (cf. Anexo G). Com o propósito de analisar a linguagem utilizada em *Taboão dos Palmares*, a questão 3 do exercício proposto pelo LD focaliza, inicialmente, a mera identificação do fraseologismo

“mãe é quem cria”, que não é retomado e não gera nenhuma reflexão sobre a sua origem ou significado.

Logo após, a produtividade de sentidos do vocábulo “axé” na composição da tessitura textual entra em evidência. No excerto trabalhado, a palavra “axé” foi empregada como uma saudação própria da linguagem religiosa afro-brasileira. A indagação, dessa forma, é formulada de modo que haja uma quebra de expectativa dos estudantes no que concerne à sua pluralidade de significados, posto que é comumente associada ao estilo musical *axé-music*. Isso acontece porque, segundo Castro (2022), a notória incorporação, no cenário musical brasileiro, de compositores pertencentes a terreiros de matriz afro-brasileira contribuiu para a popularização de termos exclusivos da realização de cultos sagrados.

Os aportes lexicais contemporâneos são aqueles que, antes restritos a contextos específicos de utilização, passam a ser gradativamente assimilados pela parcela da população que não partilha de laços diretos com as demonstrações ritualísticas afro-diaspóricas, ou seja, pessoas que não são adeptas dessas religiões apropriam-se de unidades linguísticas específicas, incorporando-as às interações cotidianas, em um trânsito lexical contínuo.

Concernente, portanto, às tarefas propostas por Bagno e Rangel (2012) para o estabelecimento da Educação Linguística em nossas escolas, temos, nessa ocorrência, a incorporação das especificidades da língua majoritária dos brasileiros aos materiais didáticos em circulação. Divergindo da costumeira abordagem do léxico afro-brasileiro em listagens desconexas das situações reais, o exercício em questão estimula a adoção de uma perspectiva textual-interativa do léxico, propiciando a expansão das competências de leitura e escrita mediante a interpretação do texto como a unidade em que o significado das palavras se concretiza (NEVES, 2022). Não obstante, explorar a duplicidade de significados do termo “axé” abre margens para discussões historiográficas a respeito da língua-matriz dessas palavras e dos processos pelos quais elas foram incorporadas ao PB; os estudantes, assim, transgridem a barreira da simples identificação de palavras oriundas de outras línguas.

Com relação ao objeto de conhecimento *Variedades africanas do português*, identificamos a sua ocorrência, no *corpus*, em quatro exercícios, cada qual norteado por assuntos específicos. Sobre os tópicos centrais de CA08, podemos constatar a presença de *aspectos gramaticais e lexicais*, como indicado na reprodução da ocorrência na Figura 8, a seguir:

### Figura 8 - CA08, *Linguagens em interação: Língua portuguesa*

De acordo com o pesquisador em literatura José N. Ornelas, no artigo "Mia Couto no contexto da literatura pós-colonial de Moçambique" (*Luso Brazilian Review*, Madison, v. 33, n. 2, 1996), é difícil catalogar a história da literatura moçambicana, pois não se costumava agrupar escritores por estéticas ou temáticas relacionadas. No entanto, nas últimas décadas, é possível identificar algumas fases. A década de 1950 foi marcada pela poesia de temática social, cujo objetivo era denunciar a exploração, a violência e a opressão da condição colonial. Na década de 1960 e no início da década de 1970, durante a guerra colonial, houve a expansão de uma literatura nacionalista e revolucionária, que tematizava a revolta e a luta pela liberdade. Já após a independência de Moçambique (1975), surgiu a literatura pós-colonial, que proporcionou o alargamento dos temas outrora trabalhados. Em meio à reconstrução da sociedade, buscava-se um novo fazer literário, a partir da afirmação da identidade nacional, por meio de um projeto de "moçambicanidade" e "africanidade", isto é, o regresso às raízes culturais moçambicanas.

É nesse contexto que surge Mia Couto, com uma nova proposta estética e uma nova maneira de apreender e ver o mundo. O autor faz críticas à situação social e política de Moçambique, mas vai além dessa preocupação, buscando representar a diversidade cultural do país. Uma das principais características de sua obra é a reinvenção da língua portuguesa. Considerada a língua do colonizador e, portanto, rejeitada por muitos, Mia Couto a representa em suas obras como língua própria do povo moçambicano. Por essa razão, desvia das convenções da norma-padrão do português, buscando trazer os padrões e as estruturas rítmicas da fala popular de Moçambique.

Apresente a obra de Mia Couto, explicando em que contexto histórico está inserida. Se julgar necessário, para que os estudantes entendam melhor, inclua um ou mais trechos da obra.

**10. De que maneira o conto lido anteriormente relaciona-se com a literatura pós-colonial de Moçambique?**

10. O conto, assim como a literatura pós-colonial, apresenta a diversidade cultural moçambicana em suas características de tradições ancestrais e os costumes contemporâneos. Além disso, na linguagem, Mia Couto utiliza algumas expressões locais do português moçambicano, o que realça a identidade nacional e o desejo de um novo fazer literário.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 264).

Posterior à realização de um exercício acerca da temática do conto *A avó, a cidade e o semáforo*, de Mia Couto, há uma descrição acerca da atual conjuntura em que se inscrevem as produções literárias luso-africanas. Apresentam-se os diversos momentos da história da literatura moçambicana que, diferentemente da brasileira, não é sistematizada por grupos estéticos ou temáticos, mas por fases. Busca-se uma ênfase nos aspectos sincrônicos e diacrônicos manifestos nos postulados da Historiografia Literária. Salientamos, porém, que as direções assumidas pelos autores para a literatura escrita após a independência do país são, de fato, transgressoras, em razão do movimento de apropriação e reinvenção da língua do colonizador, almejando forjar uma identidade nacional pautada no anticolonialismo e no resgate da ancestralidade africana.

No segundo parágrafo, Mia Couto passa a ser o assunto principal do texto-base. Nele, a proposta estética do escritor é esmiuçada, e seu caráter majoritariamente revolucionário é enfatizado, já que é por meio da experimentação e remodelação linguística que o autor se instrumentaliza para exercer a tarefa de representar seu povo, valorizando a variedade linguística popular dos moçambicanos. Como Silva (2017, p. 4) assinala, a genialidade artística de Mia Couto se manifesta por sua "singular capacidade de reorganização da mundividência moçambicana a partir do processo de recriação linguística presente em toda sua produção literária".

Logo em seguida, o comando da questão considera os aportes teóricos fornecidos acerca do percurso histórico da literatura de Moçambique, na busca de uma consolidação literária de viés nacionalista, e a compreensão dos alunos no que tange à leitura do texto.

Espera-se que os alunos possam estabelecer pontes entre a valorização da língua portuguesa falada pela população moçambicana, o desejo de forjar uma identidade nacional com base na representação do povo e de sua cultura, a revolução dos modos de fazer literatura e as escolhas vocabulares empregadas pelo autor.

A expectativa de resposta, no que diz respeito à linguagem, porém, não se adéqua às informações explanadas no texto, ao passo que o excerto salienta como características principais da obra de Mia Couto a subversão de convenções da norma-padrão, descrita, por sua vez, como um modelo normativo de língua (BAGNO, 2012), ou seja, um conjunto de prescrições gramaticais do idioma. O comando da questão considera, prioritariamente, a relação do conto com a literatura pós-colonial de Moçambique. A resposta, por sua vez, focaliza o uso de “expressões locais do português moçambicano”, novamente equiparando propriedades gramaticais e lexicais de maneira incoerente, como se não representassem facetas distintas da língua ou como se o manuseio lexical fosse a única forma de interferir significativamente na linguagem.

A respeito da adesão dessa ocorrência aos pressupostos da Educação Linguística Crítica, elucidamos o destaque destinado ao domínio da língua não como um simples instrumento de decodificação e interação formal ao qual os colonizados estão sujeitos, mas como parte substancial da ação de retomada dos valores culturais de um povo.

O processo de apropriação das variedades menos prestigiadas do português de Moçambique em textos ficcionais não influencia tão somente o panorama literário do país, mas também a realidade de inúmeros indivíduos, que passam a se reconhecer em seu próprio idioma. Sendo assim, os estudantes são guiados a avaliar a potencialidade política da língua, podendo, por intermédio do estudo de outros contextos, refletir acerca da atual conjuntura de seu país e como o domínio desse código pode auxiliá-los a intervir socialmente em seu meio.

Os tópicos *Aspectos sintáticos, lexicais e ortográficos* da variedade moçambicana do português nortearam a elaboração da ocorrência CA09, reproduzida na Figura 9, a seguir:

**Figura 9 - CA09, Linguagens em interação: Língua portuguesa**

**1. Releia este trecho do conto “A avó, a cidade e o semáforo”, de Mia Couto.**

A mim me tinha cabido um prémio do Ministério. Eu tinha sido o melhor professor rural. E o prémio era visitar a grande cidade. Quando, em casa, anunciei a boa nova, a minha mais-velha não se impressionou com meu orgulho.

**a. Que usos da língua diferentes do português brasileiro você nota nesse trecho?**

Podem ser notadas diferenças na ordem sintática dos termos da oração, como “a mim me tinha cabido um prémio do Ministério” e “grande cidade”; nas escolhas lexicais, como em “minha mais-velha”; e na ortografia, como em “prémio”.

**b. Como você o reescreveria em português brasileiro?**

Resposta pessoal. Uma possibilidade é: Coube a mim o prêmio do Ministério. Eu tinha sido o melhor professor rural. E o prêmio era visitar a cidade grande. Quando, em casa, anunciei a boa-nova, a minha velhinha não se impressionou com meu orgulho.

Localizada no início da subseção *Analisando a linguagem do texto* (cf. Anexo I), que tem como texto-base o conto *A avó, a cidade e o semáforo*, de Mia Couto, a primeira inquietação levantada, com relação à interpretação do fragmento, é direcionada aos usos do português de Moçambique que se distinguem da variedade brasileira. A previsão de resposta elenca algumas alternativas, a saber: (i) a ordem sintática dos termos da oração, em que há o alçamento do objeto indireto para a posição inicial da frase; (ii) a seleção vocabular, que são as escolhas lexicais empreendidas pelo autor segundo um conjunto de critérios preestabelecidos, que consideram parâmetros como adequação ao interlocutor, contexto, suporte, propósito, grau de formalidade, tema e gênero textual (ANTUNES, 2012); e (iii) a acentuação gráfica de algumas palavras, como é o caso de “prémio”, em que o acento circunflexo, usual no PB, é substituído pelo agudo.

A proposta da letra *b*, porém, é reducionista e bem pouco produtiva, pois não efetiva o desenvolvimento da percepção dos alunos no que se refere aos fenômenos de mudança e adequação, inerentes a qualquer língua. A simples substituição vocabular de um enunciado escrito em português moçambicano, sem um propósito bem fundamentado, pode estimular a concepção de que ele está errado e necessita de imediata correção, o que não condiz com a realidade. Não obstante, a análise comparativa centrada exclusivamente nas diferenças suscita a ideia de que ambas as variedades não compartilham traços semelhantes, ou que são línguas completamente díspares.

Pensando em uma prática pedagógica inclinada à Educação Linguística em CA09, pouco acrescenta à formação acadêmica dos estudantes tomar conhecimento unicamente das distinções, sem, por exemplo, pensar sobre o que motivou tais mudanças ou como elas ocorreram. Além disso, enfatizar as semelhanças linguísticas é uma escolha de extrema importância para que os discentes possam estabelecer conexões entre a África lusófona e o Brasil, calcando, assim, certa autonomia crítica no que se refere à interpretação da história única propagada a respeito desses países.

No que tange à CA10, identificamos a presença dos tópicos específicos *Aspectos lexicais e morfológicos*, como se pode observar na Figura 10, a seguir:

**Figura 10** - CA10, *Linguagens em interação: Língua portuguesa*

**2. Leia mais uma vez o trecho a seguir.**

Foi assim que me vi, acabrunhado, no velho autocarro. Engolíamos poeiras enquanto os alto-falantes espalhavam um roufenho ximandjemandje. A avó Ndzima, gordíssima, esparramada no assento, ia dormindo. No colo enorme, a avó transportava a cangarra com galinhas vivas. Antes de partir, ainda a tentara demover: ao menos fossem pouquitas as aves de criação.

**a. Que palavras desse trecho parecem representar o desejo de Mia Couto de escrever a fala popular de Moçambique?**  
As palavras "ximandjemandje" e "cangarra" parecem ser de uso local, portanto provavelmente são expressões populares de Moçambique.

**b. A palavra "autocarro" é pouco usual no Brasil. Que outras palavras do conto também lhe chamaram a atenção por não fazer parte do vocabulário brasileiro? Se necessário, pesquise-as na internet para saber o que significam.**  
Resposta pessoal.

**c. Observe o diminutivo "pouquitas". Você já ouviu algum uso semelhante no Brasil? Qual seria a sua forma mais comum?**  
Resposta pessoal. A forma mais comum seria "pouquinhos", mas também pode ser encontrado uso semelhante em algumas falas do português brasileiro, embora não exista esse objeto na língua padrão.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 265)

Assim como nas questões anteriores, a atividade prossegue com a análise de trechos do texto de Mia Couto. A letra *a* orienta que os alunos se atentem nas escolhas lexicais que o autor mobilizou ao registrar a fala popular de Moçambique. Nesse sentido, desenvolve-se uma reflexão a respeito do propósito interacional da seleção vocabular que o autor desenvolve, propósito este descrito por Antunes (2012) como sendo o objetivo principal de um enunciado, que estipula quais palavras serão mais ou menos adequadas para alcançá-lo com o máximo de efetividade.

Aqui, o discente já detém certa bagagem teórica com relação ao assunto abordado, posto que cada uma das subseções do capítulo forneceu informações históricas, culturais e políticas no que tange às produções do autor estudado e do contexto em que está inserido. De posse de tais conhecimentos, os estudantes serão capazes de exercitar sua cognição quanto às escolhas linguísticas empreendidas por Mia Couto, além das culturais, sobretudo as relações com a ancestralidade.

Na letra *b*, os discentes são instruídos a observarem palavras no texto de Mia Couto que são escassas no vocabulário brasileiro. Por conseguinte, a questão propicia que o docente desenvolva, com seus alunos, discussões no tocante às divergências vocabulares de ambas as variedades do português, visto que, apesar de partilharem de uma matriz comum, inúmeras são as diferenças condicionadas por fatores diatópicos, diacrônicos, diastráticos e diafásicos.

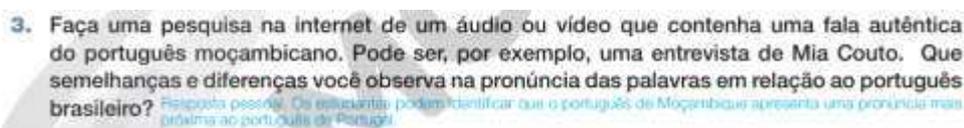
Relativamente à letra *c*, tem-se que o enunciado é elaborado a partir da exposição de uma palavra estranha ao léxico do PB, nesse caso, o diminutivo “pouquitas”. Ao questionar os estudantes quanto ao termo, no Brasil, que mais se assemelha ao vocábulo utilizado por Mia Couto, suscita-se a possibilidade de pensar sobre as características intrínsecas aos processos de sufixação que acontecem em cada variedade, posto que o termo brasileiro equivalente é

“pouquinhos” ou “pouquinho”, que compartilha do mesmo radical e significado. Estamos diante, portanto, de um caso de variante morfológica, quando há a presença de dois sufixos diferentes para a representação de um mesmo sentido referencial em dois contextos distintos de incidência.

Constatamos, pois, segundo as bases da Educação Linguística Crítica, que a primeira parte da ocorrência se debruça sobre o tratamento das especificidades da variedade corrente do português de Moçambique. Há certa ênfase nas escolhas lexicais empreendidas pelo autor, que reverberam o seu desejo de ilustrar a fala dos moçambicanos em textos literários, instituindo usos populares em espaços antes restritos às variedades de maior prestígio. É importante, nesse exercício, que os estudantes entendam como a apropriação da língua oficial pode contribuir para a construção da identidade nacional. Na sequência, as divergências linguísticas são novamente abordadas em detrimento das semelhanças, utilizando-se de ferramentas de busca *on-line* como suporte para a elaboração do pensamento crítico dos estudantes acerca da versatilidade lexical.

Finalmente, constatamos o tópico *Aspectos fonético-fonológicos* em CA11, reproduzida na Figura 11, a seguir:

**Figura 11** - CA11, *Linguagens em interação: Língua portuguesa*



Fonte: Chinaglia (2020, p. 265)

A questão orienta que os estudantes pesquisem áudios ou vídeos de falas autênticas do Português de Moçambique, gravações que contemplem usos reais da língua. Em seguida, indaga a respeito das semelhanças e divergências entre os aspectos fonético-fonológicos do português moçambicano em contraponto ao brasileiro. Nessa ocasião, os discentes são guiados a exercitar e ampliar sua consciência linguística no que compete ao fato de que nenhuma língua é homogênea ou neutra, e, por mais que estejam observando um mesmo idioma, as variações são inevitáveis.

Ademais, acerca dos pressupostos da Educação Linguística Crítica, questões como essa corroboram com as propostas de abordagem da língua portuguesa por intermédio da ótica historiográfica de sua formação. Pode-se sugerir, por exemplo, que os alunos reflitam, a partir das respostas obtidas — o próprio manual do professor indica que a pronúncia moçambicana

se assemelha muito mais à de Portugal, por enfatizar as consoantes —, sobre que elementos do contato linguístico ocorrido em Moçambique desencadearam as diferenças entre as variedades moçambicana e brasileira.

Com base nos dados obtidos, damos prosseguimento, agora, à síntese analítica dos resultados.

### 4.3 Síntese dos resultados

Em suma, podemos constatar que o trabalho com os elementos afrolinguísticos têm-se detido majoritariamente à resolução de exercícios que trazem, de uma forma ou de outra, textos literários em sua composição. Iniciativas como essa contribuem para a elaboração de atividades de análise linguística orientadas pela concepção do texto como unidade e, sobretudo, objeto de aprendizagem em sua completude, de modo a desvincular-se do modelo pedagógico tradicional, que prioriza a decodificação de aspectos metalinguísticos em frases ou conjuntos de palavras descontextualizadas, ainda encontrado com certa frequência em nossas salas de aula e materiais de suporte, como é o caso do item CA05.

Não obstante, reafirmamos a necessidade de investir em mais atividades elaboradas à guisa de usos linguísticos reais, que oportunizem aos discentes a observação desse conjunto de saberes afrolinguísticos em seu cotidiano, aproximando-os do que lhes é apresentado e propiciando, desse modo, que possam refletir acerca das interações linguísticas vivenciadas às margens das instituições de ensino. Algo semelhante ocorre no exemplo CA11, quando o comando da questão incentiva que os alunos busquem por áudios ou vídeos autênticos da fala de pessoas de Moçambique, com o fito de realizar uma análise comparativa entre a pronúncia desses indivíduos e a dos falantes da variedade brasileira, voltando-se para a sua realidade. De posse de tais conhecimentos, utilizar a língua de forma consciente é reapropriar-se da história de seu povo e de um instrumento de manutenção social comumente operado no projeto de subalternização da população.

No tocante ao panorama de contribuições linguísticas apresentadas, verificamos certa tendência em favorecer as propriedades lexicais em detrimento das demais. Mesmo quando o enunciado das questões e seus respectivos textos-base debruçavam-se sobre outras esferas da língua, como o que acontece nas ocorrências CA04 e CA08, em que o comando traz informações adicionais sobre aspectos fonético-fonológicos, gramaticais, sintáticos e semânticos — “construções linguísticas marcadas por uma **afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido**” (CA04, grifo nosso) e “buscando trazer os **padrões e estruturas**

**rítmicas** da fala popular de Moçambique” (CA08, grifo nosso) —, são predominantes as palavras e fraseologismos citados como possíveis expectativas de resposta. Optar, de forma excessiva, apenas pela abordagem das africanias no âmbito lexical suscita a perspectiva de que a presença dessas contribuições em outros níveis do idioma é inexpressiva, algo semelhante ao pensamento dos filólogos do início do século XX, que teorizavam sobre os resultados do contato linguístico prolongado entre o português de Camões e as línguas africanas.

No que se refere à abordagem das variedades africanas da língua portuguesa, constatamos também que o enfoque das questões analisadas esteve, principalmente, direcionado às divergências entre o português de Moçambique e o do Brasil. Ao discutir em demasia tão somente sobre as disparidades, os estudantes poderão chegar à conclusão de que não há relação alguma entre ambos os idiomas, ou que eles são sumariamente opostos, o que não é verdade. Por mais que seja enriquecedor ter acesso a conteúdos como esse, compreender também que há inúmeras semelhanças, ainda que os países envolvidos tenham experienciado a colonização a partir de condições distintas, é importante para a formação intelectual dos alunos, especialmente no que diz respeito ao estudo da participação das línguas banto nesse processo. Frisamos também a escolha por tratar, no livro como um todo, apenas das produções de Mia Couto, com breves menções a outros autores africanos em boxes informativos, limitando-os a um único expoente. Além disso, salientamos o fato de outros países africanos de língua oficial portuguesa não serem explorados, restringindo o horizonte informacional dos estudantes a um único caso, que não é exclusivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia, de modo geral, objetivou analisar de que forma os conhecimentos afrolinguísticos vêm sendo abordados em livros de língua portuguesa destinados ao Ensino Médio. Para tanto, selecionamos duas das sete obras aprovadas pelo PNLD 2021 (Objeto 2 — obra específica de Língua portuguesa): *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020), publicada pela editora Ática, e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020), oriunda da editora IBEP. Direccionamos, assim, nosso olhar para o tratamento desses saberes em materiais didáticos amplamente distribuídos nas escolas do país, por considerá-los suportes dos valores de nossa sociedade, cuja utilização se configura como um dos principais meios de contato dos discentes com a cultura letrada.

À vista disso, adotamos como pilar das nossas discussões a noção de *conhecimento afrolinguístico*, que contempla não só a gama de contribuições linguísticas resultantes do contato entre as línguas africanas e o português europeu no Brasil, como também o estudo das variedades africanas de língua portuguesa. Consideramos ainda, ao empreender reflexões acerca do potencial emancipatório desse conjunto de saberes, todas as questões sociopolíticas e culturais implicadas nesse processo. Desse modo, após a coleta e tabulação de dados, identificamos um total de onze ocorrências nos dois materiais didáticos analisados, um número consideravelmente baixo, uma vez que ambas as obras foram elaboradas com o fito de atender a demandas curriculares do Ensino Médio como um todo, como já argumentamos mais detidamente no capítulo analítico.

Por conseguinte, as categorias de pesquisa formuladas para a construção deste trabalho estiveram sempre muito próximas, complementando uma à outra no decorrer das seções. Com relação à primeira, responsável pela investigação dos objetos de conhecimento subjacentes aos itens catalogados, encontramos, com maior frequência, os seguintes conteúdos: português como língua oficial de países africanos, com duas ocorrências, produção cultural afro-brasileira, também constatada em dois casos, aportes linguísticos, verificada em três itens, e variedades africanas do português, classe com maior abrangência, que contemplou quatro questões. Já com relação à segunda categoria de pesquisa, dividimos as ocorrências identificadas em dois grandes grupos, visando observar, compreender e dissertar acerca das especificidades temáticas de cada questão, reunindo ocorrências semelhantes, a saber: abordagem histórico-cultural e abordagem de cunho linguístico. Finalmente, no que compete à terceira e última categoria, responsável por investigar se há conexões entre os pressupostos teóricos inerentes à realização da Educação Linguística em materiais didáticos, notamos que

uma parte das ocorrências esteve alinhada aos postulados de Bagno e Rangel (2012), especialmente no que compete à valorização das experiências linguísticas dos estudantes, que se voltam para o próprio cotidiano na busca por respostas às indagações, ao resgate de elementos sócio-históricos do Brasil e de outros países, na elaboração de reflexões acerca do elo que se estabelece entre a língua e o contexto em que está inserida, e ao trabalho de ampliação e desenvolvimento das competências de leitura e escrita a partir da concepção do texto como unidade.

No que tange aos resultados obtidos, verificamos, no livro editorado pela Ática, que há uma certa tendência de abordar a pluralidade étnica e linguística brasileira em ocasiões excepcionais ao longo da obra, geralmente em capítulos específicos para esse fim, culminando na homogeneização desses povos, suas tradições e costumes, que são tomados como exceções à totalidade do país. Outra problemática reside em questões como CA01, visto que a menção ao alcance linguístico do português no continente africano atua tão somente como pretexto introdutório a outro assunto, sem reaproveitamentos ou condução de reflexões relacionadas à temática. Há ainda a presença de incoerências no tocante aos conteúdos pautados no comando de algumas questões e suas respectivas expectativas de respostas — o que também acontece em itens do LD *Linguagens em interação*.

Na obra de Chinaglia (2020), a existência de questões que incitam a correção de textos em que as formas linguísticas utilizadas se distinguem da variedade brasileira de prestígio carece de possíveis revisões e melhorias. No entanto, salvo os pontos que já foram discutidos nesta e em outras seções, destacamos a escolha dos elaboradores por versar sobre as especificidades da língua portuguesa em um país africano não como uma mera curiosidade, mas de modo que o estudo da língua se intercale a tópicos relacionados aos hábitos culturais de outra população, às relações políticas entre literatura e sociedade e à subversão do cânone e da linguagem como forma de posicionar-se frente às heranças da colonização, indo além do padrão de capítulos voltados para identidade, autoconhecimento e multiculturalismo.

Não obstante, compreendemos que os livros didáticos não devem ser tomados como fontes exclusivas de orientação pedagógica, logo, o professor precisa ter autonomia de acrescentar discussões relevantes à sua aula e corrigir possíveis incoerências presentes nesses materiais. No entanto, a existência de lacunas nos LDs não se justifica, uma vez que não cabe ao educador a tarefa de solucionar todas as falhas subjacentes à abordagem dos conteúdos de língua portuguesa, do contrário, não seria necessário a presença de um livro. Além disso, em meio ao cenário atual de sucateamento da educação pública, os docentes dispõem apenas do LD como forma de auxílio.

Considerando a escassez de pesquisas a respeito das contribuições afrolinguísticas em livros didáticos, acredita-se que esta monografia colabora para enfatizar a importância de investir no desenvolvimento de trabalhos destinados à investigação das iniciativas de sintonizar as produções educacionais às demandas da sua nova matriz curricular. Sendo assim, ainda que abismos entre as discussões acadêmicas e a escola existam, é a partir da divulgação científica que nós podemos alcançar cada vez mais espaços.

Quanto à continuidade desta proposta em pesquisas futuras, visualizamos a possibilidade de empreender um conjunto de análises comparativas no que diz respeito aos demais LDs de língua portuguesa aprovados pelo mesmo PNLD ou pelo PNLD 2025, que vai se aproximando, com o propósito de conceber de que modo essa abordagem se dá em outras obras didáticas, destinadas ao Ensino Básico, formuladas a partir das mesmas exigências. Também é possível, com base nos dados apurados, a elaboração de materiais pedagógicos que preconizem a aprendizagem e a valorização dos saberes afrolinguísticos a partir de uma afroperspectiva decolonial e antirracista, em contraponto à exotização que, no decurso de tantos séculos, esteve destinada às contribuições dessa população.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva. Africanismos no português do Brasil. **Rev. de Letras** - Vol. 30 - 1/4 - jan. 2010/dez. 2011.
- AVELAR, Juanito; GALVES, Charlotte. Concordância locativa no português brasileiro: questões para a hipótese do contato. *In*: MOURA, M. D.; SIBALDO, M. A. (orgs.). **Para a história do português brasileiro**. Maceió: Edufal, 2013. p. 103-132.
- AVELAR, Juanito; GALVES, Charlotte. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro [1]. **Linguística**, v. 30, n. 2, p. 241-288, 2014.
- BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, v. 1, n. 1, 2012.
- BAGNO, Marcos. O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro. **Cadernos de Literatura em Tradução**, [S. l.], n. 16, p. 19-32, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115266>. Acesso em: 1º jul. 2022.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *In*: GUEDES, Paulo Coimbra (org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 233-257.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; Gagné, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BARROS, Fernanda Pinheiro Barros; *et al.* **Estações língua portuguesa**: rotas de atuação social. São Paulo: Editora Ática, 2020.
- BAVECA, Martins Nvuenda. Fenómeno da desvalorização da língua Ibinda pelos jovens do bairro Marien Ngouabi: uma incursão aos factores sociolinguísticos da cidade de Cabinda. **Revista Eletrónica KULONGESA – TES**. v. 3, n. E-1, p. 75-82, 9 Mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/FNDE. **Programas do livro**: dados estatísticos. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 13 de março de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BONVINI, Emílio. Línguas africanas e português falado no Brasil. *In*: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida Taddoni. **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008, p. 15-62.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português brasileiro**: a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A Linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CASTRO, Yeda Pessoa. A invisibilidade das línguas negroafricanas no português brasileiro. **Revista eletrônica KULAMBELA**, n. 12, Universidade de Moçambique, 2017.

CASTRO, Yeda Pessoa. **Camões com dandê**: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Topbooks, 2022.

CASTRO, Yeda Pessoa. Línguas africanas e realidade brasileira. **Revista da FAEBA**, v. 10, p. 83-91, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa. Marcas de africania no português brasileiro. **Revista Africanias.com**, n. 1, p. 1-7, 2011.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação**: língua portuguesa. São Paulo: IBEP, 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DE ARAÚJO, Jardeane Reis; RIBEIRO, Floriete Assunção; DA SILVA, Wellington Jhonner D. Barbosa. Direitos linguísticos, políticas linguísticas e justiça social no Brasil em tempos de pandemia: Línguas indígenas, africanas e a Libras. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 58444-58460, 2021.

ELTERMANN, Ana Cláudia Fabre. **O lugar das línguas africanas nos discursos sobre a brasilidade linguística**. 2018. 175f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos da história socioeconômica e linguística do Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 23-52, 2018.

GUIMARÃES, Lílian Noemia Torres de Melo. **A relação entre contexto e compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa**. 2017. 317 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGEMEIJER, Tjerk. O português em contacto em África. *In*: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina. **Manual de linguística portuguesa**. Berlin/Boston: De Gruyter, p. 43-68, 2016.

**IBGE**: 40 milhões de brasileiros não têm acesso à internet. Associação brasileira de internet, 2021. Disponível em: <<https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.Yg595OiZPrc>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Elizete Ferreira. **A contribuição linguística dos africanos no modo de falar dos brasileiros**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LUCCHESI, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-73.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro. Mafroduc olúkó e a formação docente afrocentrada – lugar de esperarçar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1- 14, 2022.

MASCARENHAS, Sidnei A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANI, Bethania. Políticas de colonização lingüística. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-83, 2003.

MARTINS, Lana Patricia Chagas; NASCIMENTO, Rosilene Vieira de Vilhena. **A contribuição da língua africana no Brasil: um olhar por meio do livro didático do português**. 2018. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português-Francês) – Campus Oiapoque, Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

MINGAS, Amélia A. **Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda**. Luanda: Caxinde, 2000.

MIRANDA, Wânia. **A concordância verbal nas comunidades quilombolas de Alcântara (MA): uma contribuição para a discussão sobre o contato linguístico no português brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.

MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Fi, 2021.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; VIOTTI, Evani. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. **Lingüística**, v. 30, n. 2, p. 289-330, 2014.

NEVES, Herbertt. **Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018**. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NEVES, Herbertt. Notas sobre o funcionamento textual-interativo do léxico. *In: BARRETO FILHO, Ricardo Rios; NEVES, Herbertt (orgs.). **Análise da interação verbal**: Festschrift para Kazue Saito Monteiro de Barros. Campinas: Pontes, 2022. p. 47 -62.*

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 53-70, 2019.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SILVA, Maísa Alves; COLOMBO, Silmara Regina. O Trabalho do Professor em Propostas do PNLD de Ensino de Língua Portuguesa. **Educ. Real**, São Paulo, v. 43, n. 1, Jan/Mar. 2018.

NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido da. Políticas linguísticas e a educação profissional e tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 157-177, jun.-out., 2021.

PAVAN, Ruth. Currículo e (de)colonialidade: indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2022.

PETTER, Margarida Maria Taddoni (org.). **Introdução à linguística africana**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**, v. 10, n. 19, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, S. **Pé preto no barro branco**: a língua dos negros da Tabatinga. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

SANTOS, Vanessa Caroline Silva; SOUZA, Jurgen Alves. A influência do contato com línguas africanas na performance do português popular brasileiro. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 3, n. 1, p. 36-50, 2019.

SILVA, Amanda. Português brasileiros, línguas africanas e história: fluxos e possíveis ressonâncias fonético-fonológicas. **Revista Investigações**, v. 27, n. 2, 2014.

SILVA, Oziel Pereira; SANTOS, Janette Silva dos. Educação linguística sustentável: resignificando o ensino de língua materna. **Intersecções**, ano 8, n. 2, ed. 16, p. 108, 2015.

SILVA, Maurício. Os sentidos e os não sentidos da língua portuguesa: questões de língua e linguagem nos contos de Mía Couto. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, [S. l.], n. 32, p. 163–180, 2017. DOI: 10.31492/2184-2043.

SILVEIRA, Alexandre Cohn. Letramento político: por uma educação linguística democrática. **Travessias Interativas**, n. 22, p. 53-66, 2020.

SOARES, Wander. **O livro didático e a educação**. 2009. Disponível em <https://abrelivros.org.br/site/o-livro-didatico-e-a-educacao/#:~:text=Hoje%2C%20o%20livro%20did%C3%A1tico%20ampliou,social%20e%20pol%C3%ADtica%20do%20indiv%C3%ADduo>. Acesso em: 25 de jan. de 2023.

VOGT, Carlos.; FRY, Peter. **Cafundó, a África no Brasil**: linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ZILLES, Ana Maria Stahl. A língua que a gente fala no Brasil. *In*: GUEDES, Paulo Coimbra. **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 175-200, 2012.

## ANEXOS

## ANEXO A – Contexto da ocorrência CA01

- b) Qual é a função dos termos destacados? O que eles têm em comum e quais as diferenças de sentido entre eles?
- c) O verbo **dizer** é conjugado da mesma maneira na 1ª e na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito. No trecho lido, como é possível saber quem fala quando esse verbo é utilizado?
- d) O discurso direto apareceu somente uma vez no trecho. Que efeito esse uso produz?  
O efeito de destacar a fala de Aracy e o carinho que ela expressou.
- e) Esses verbos também aparecem em outros parágrafos do texto. Em que contextos eles são usados?  
Eles também aparecem no quarto parágrafo, momento em que o cronista narra a sua conversa com Kretak, **ifalei disse!** e no quinto parágrafo, em que relata o início de sua conversa com Aracy **contei, disse, perguntou!**
- 5) Que marcas de subjetividade aparecem no texto? Essas marcas costumam estar presentes no gênero crônica?  
Os pronomes e os verbos de 1ª pessoa, assim como os adjetivos valorativos, são as marcas de subjetividade que apareceram no texto. Elas costumam estar presentes no gênero crônica, já que os cronistas muitas vezes narram episódios que viveram ou presenciaram.
- 6) De que maneira as sequências narrativa, descritiva e explicativa se relacionam na crônica? Que sequência predomina?  
Para narrar o episódio ocorrido e descrever suas sensações, o cronista usa as sequências narrativa e descritiva. Para refletir e se questionar sobre sua identidade, usa a sequência explicativa. A sequência predominante é a narrativa.

## BAGAGEM



Os textos são geralmente compostos de diferentes sequências linguísticas que se relacionam entre si. Essas sequências podem ser narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas, injuntivas ou dialogais. A sequência **narrativa** é caracterizada por um conjunto de ações realizadas por um agente. Geralmente, ela apresenta verbos indicativos de ação no pretérito perfeito do indicativo, além de advérbios de tempo e lugar. A sequência **descritiva** é caracterizada pela descrição de objetos, animais, pessoas. Ela costuma apresentar verbos estáticos no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo, além de complementos e advérbios de lugar. A sequência **dialogal** consiste no conjunto de falas entre as personagens. Ela é geralmente marcada pelo par pergunta-resposta e pelo uso de pontuação, como aspas, travessão e dois-pontos. A sequência **explicativa** se caracteriza por uma explicação de um problema ou conceito. Geralmente apresenta verbos no presente do indicativo. A sequência **argumentativa** tem como característica a defesa de uma tese e de argumentos para tal defesa. A sequência **injuntiva** é caracterizada como uma indicação de como ou do que se deve fazer. É comum, nessa sequência, o uso de verbos no imperativo.

## »» 4ª PARADA

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

### AS MIGRAÇÕES

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

- 1) Você sabe quais são os países africanos em que o português é a língua oficial? Um deles é Cabo Verde, país formado por dez ilhas, que tem em Vera Duarte uma de suas grandes poetas. Leia o poema a seguir, de autoria dessa escritora.

#### A alma

Fiquei por aí plantada  
à beira de um sábado prodigioso  
olhando a linha do horizonte  
e um barco carregado de estrelas  
que não sei se partia  
não sei se chegava

Ao meu lado  
Em calor recente  
tu foste o centro e o tudo  
e senti crescer em mim  
o desejo d'eternidade.  
Não quis mais partir!

Desvendando o segredo do amor  
quero permanecer na ilha  
e navegar apenas em sonhos  
por caminhos redondos e concêntricos  
ao sabor de ti e do vento

Não quero mais partir!

De malas desfeitas  
quebrarei na ilha  
a prisão das ilhas  
com os pés fincados na areia  
que abrigou nossos corpos em tempos de festa.



DUARTE, Vera. *Amanhã amadruçada*. Lisboa: Vega; Praia: ICLD, 1991. p. 78-79. (Palavra Africana).

#### NA BNCC

Competências gerais: 1, 3,  
4, 5, 9

Competências específicas de  
Língua: 1, 2, 6

Habilidades de Língua:  
EM13GG101, EM13GG102,  
EM13GG104, EM13GG202,  
EM13GG601, EM13GG602,  
EM13GG604

Habilidades de Língua  
Portuguesa:

• Todos os campos de atuação:  
EM13LP01, EM13LP03,  
EM13LP06

• Campo artístico-literário:  
EM13LP46, EM13LP49,  
EM13LP50, EM13LP52

## ANEXO B – Contexto da ocorrência CA07

## SOBRE A AUTORA

**Márcia Wayna Kambeba** (Márcia Vieira da Silva, Belém do Solimões-AM, 1979) pertence ao povo Omágua/Kambeba, do Amazonas, mas reside no Pará. É mestre em Geografia, poeta, compositora, escritora e palestrante de assuntos indígenas e amazônicos. Publicou seu primeiro livro em 2013, *Ay kakyri tama: eu moro na cidade*. Seus poemas tratam sobre a cultura indígena, a violência contra esses povos e os conflitos trazidos pela vida na cidade.



ARQUIVO PESSOAL DA ESCRITORA

5. a. Os mais velhos têm o papel de ensinar a cultura e seus valores. No conto, a avó ensina ao neto que cozinhar não é trabalho,

a. Explique o papel dos mais velhos no conto e no poema e a finalidade de seus ensinamentos. mas, sim um modo de amar o outro. No poema, a educação é integral, para cozinhar e ser guerreiro. A atividade de cozinhar é ensinada pelos avós para a aprendizagem do bem viver e ser guerreiro para viver bem na aldeia e na cidade.

b. Quais hábitos culturais de alimentação são apresentados no poema? 5. b. Há no poema o hábito cultural de plantar mandioca e banana e fazer o seu preparo com prazer. Há também o hábito de pescar, mas com cuidado e amor à natureza, preservando-a. Esses hábitos, por sua vez, podem ser associados aos costumes dos indígenas brasileiros, como dos Omáguas/Kambeba, além da coleta.

c. De que maneira os hábitos culturais dialogam com os vistos anteriormente no conto de Mia Couto?

5. c. Assim como no conto, há a preocupação em se alimentar daquilo que se produz, a partir dos ensinamentos de pessoas mais velhas, a avó, no conto; e avós, no poema.

6. Acompanhe novamente o trecho do conto “A avó, a cidade e o semáforo”.

– Vai deitar em cama que uma qualquer lençolou?

Na aldeia era simples: todos dormiam despidos, enrolados numa capulana ou numa manta conforme os climas. Mas lá, na cidade, o dormiente vai para o sono todo vestido. E isso minha avó achava de mais. Não é nus que somos vulneráveis. Vestidos é que somos visitados pelas valoyi e ficamos à disposição dos seus intentos. Foi quando ela pediu. Eu que levasse uma moça da aldeia para me arrumar os preceitos do viver.

– Avó, nenhuma moça não existe.

a. Qual a relação entre o modo de dormir e a tradição cultural da aldeia?

Na tradição cultural da aldeia, é preciso dormir nu, enrolado em uma capulana ou manta, para evitar que as valoyi ataquem durante o sono.

b. A partir desse trecho, o que se pode inferir sobre o papel da mulher nesse contexto cultural?

Nesse trecho, é possível inferir que a mulher ocupa o papel de preparar os afazeres domésticos, como arrumar a cama para que outras pessoas durmam. Por essa razão, a avó pede que o neto leve uma moça da aldeia para ajudá-lo.

7. Ao longo do conto de Mia Couto, como você também viu em questões anteriores, alguns costumes moçambicanos são abordados. Quais deles podem ser associados a tradições ancestrais? Quais podem ser considerados de origem contemporânea? De que maneira isso se relaciona ao conflito do conto?

Ver resposta no MPE

8. Que acontecimento pode ser identificado como o clímax do conto? Por quê?

O clímax do conto pode ser identificado como o momento em que o neto precisa ir embora da cidade e Ndzima está jogada no chão, sem ter feito as malas.

9. Apesar do apego de Ndzima pelos costumes ancestrais de seu povo, no desfecho do conto, ela decide ficar na cidade. Em sua interpretação, por que a avó faz essa escolha? O que isso diz a respeito da manutenção das tradições culturais?

Ver resposta no MPE

Mia Couto é atualmente um dos mais representativos escritores de literatura em língua portuguesa, bastante lido no Brasil. É considerado integrante da chamada **literatura pós-colonial moçambicana**, ao lado de outros escritores reconhecidos, como Ungulani Ba Ka Khosa (Inhamitanga-Moçambique, 1957) e Paulina Chiziane (Manjacaze-Moçambique, 1955). O país, assim como o Brasil, foi também uma colônia portuguesa, razão pela qual hoje a língua portuguesa é a oficial. No entanto, só adquiriu sua independência de Portugal no dia 25 de junho de 1975, após a Guerra da Independência de Moçambique (1964-1974).

## ANEXO C – Contexto da ocorrência CA02

# EMBARQUE

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.

Para valorizar a diversidade cultural, é preciso que estejamos dispostos a reconhecê-la e respeitá-la. Uma forma de fazer isso é tomando contato com diferentes manifestações artísticas, já que por meio delas podemos ser apresentados a uma infinidade de saberes, identidades e culturas. Vamos conhecer dois artistas e saber como eles procuram fazer isso em suas obras.

- 1 **Você conhece artistas indígenas e afro-brasileiros? Quais? Que linguagens artísticas eles usam para se expressar?**

Respostas pessoais.

- 2 **Como você conheceu esses artistas e suas obras?**

Resposta pessoal.

- 3 **Em sua opinião, há visibilidade para esses artistas e suas obras? Por quê? Comente com os colegas e o professor.**

Resposta pessoal.

- 4 **Observe a obra a seguir, de Isaka Huni Kuin, artista do povo Huni Kuin, também conhecido como Kaxinawá, que vive no Acre. Depois, converse com os colegas e o professor para responder às questões.**



Kape tawã [Ponte do jacaré], de Isaka Huni Kuin, 2014.

- a) **Que sensações essa obra desperta em você? A que temática você acha que ela se refere?** Respostas pessoais.
- b) **Descreva os principais elementos da obra. Quais chamaram mais a sua atenção?**
- c) **A tradução do título da obra, "Ponte do jacaré", remete a um mito de origem importante dos Huni Kuin. Entre suas interpretações possíveis, destaca-se a que relaciona os deslocamentos humanos a acordos com os animais e a natureza. Levante hipóteses: Por que o jacaré mítico permitiu que o ser humano andasse sobre suas costas?**

Para andar sobre suas costas, os seres humanos ofereceram comida ao jacaré, o que está figurado no desenho pelo animal de caça. Assim, fica acertado o acordo entre os seres humanos, os animais e a natureza, pois, se os humanos não alimentarem o jacaré, o animal poderá devorá-los – o que seria uma consequência natural.

## NA BNCC

Competências gerais: 3, 9, 10

Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 6

Habilidades de Linguagens:

EM13LGG101, EM13LGG102,

EM13LGG203, EM13LGG202,

EM13LGG203, EM13LGG204,

EM13LGG302, EM13LGG303,

EM13LGG601, EM13LGG602,

EM13LGG604.

Habilidades de Língua

Portuguesa:

• Todos os campos de atuação:

EM13LP01, EM13LP14

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais: 5, 6

Habilidades de Ciências

Humanas e Sociais: EM13CH5504,

EM13CH5601

 NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.



## ISAKA HUNI KUIN

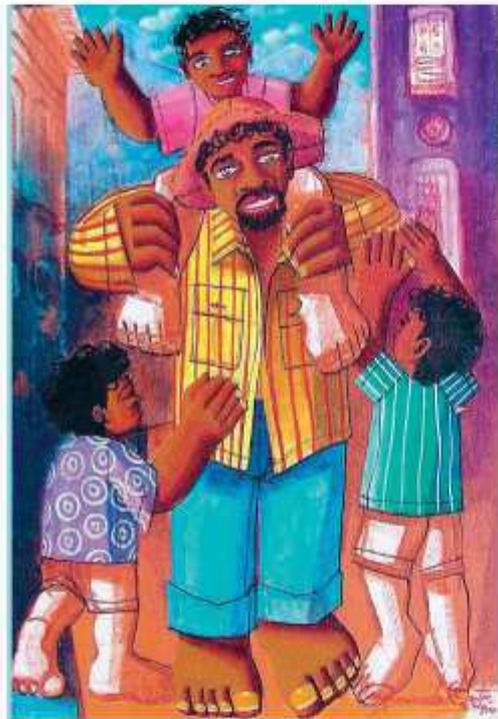
Nascido em 1993, na Terra Indígena Kaxinawá do Alto Rio Jordão (AC), Menegildo Paulino Kaxinawá usa o nome Isaka Huni Kuin para assinar suas obras. Além de realizar trabalhos nas artes visuais, é cineasta. Um dos filmes que dirigiu é *Bimi, Shu Ykaya*, de 2018, documentário premiado que conta a história da primeira mulher indígena do povo Huni Kuin a chefiar uma aldeia.

## ANEXO D – Contexto da ocorrência CA03

- d) O professor indígena Ibã Huni Kuin vincula a passagem simbolizada na obra à travessia feita há milhares de anos por seres humanos pelo estreito de Bering, o que possibilitou o povoamento das Américas. Busque informações em fontes confiáveis para saber mais sobre essa travessia.
- e) É possível dizer que a convivência dos Huni Kuin com a natureza é harmônica? Justifique com elementos da obra.
- f) Ao lado de outros artistas, Isaka Huni Kuin faz parte de um coletivo chamado Movimento dos Artistas Huni Kuin (MAHKU). Você acha que esse tipo de mobilização pode aumentar a visibilidade dos artistas desse povo e de suas obras?

Respostas pessoais

- 5 Observe a pintura a seguir, do artista baiano Raimundo Bida, e responda às questões.



Paí, eternidade, de Raimundo Bida, 2010 (acrílico sobre tela, 40 cm x 30 cm - Galeria Jacques Ardies, SP).

- a) A que sentimentos a pintura remete? Você conhece outras obras que abordam a mesma temática? Respostas pessoais.
- b) Descreva os elementos principais que a compõem, destacando os que mais chamaram a sua atenção.
- c) Que representação a obra cria do cotidiano urbano de pessoas negras no país? Por que ela é importante? Explique.

- 6 Assim como as artes visuais, a literatura também pode expressar valores e visões de mundo, em perspectivas individuais e coletivas, além de ser uma forma de resgatar e renovar tradições. **Que autores indígenas e afro-brasileiros você conhece? Que temas eles abordam em suas obras?** Respostas pessoais.

### VALE VISITAR

Para conhecer outras obras e artistas indígenas e afro-brasileiros, visite o acervo digital do Museu Afro Brasil, formado por gravuras, pinturas, desenhos, aquarelas, esculturas, documentos históricos, fotografias, mobiliário, obras têxteis, plumárias, cestarias e cerâmicas, entre outras obras elaboradas desde o século XVI até os dias atuais. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital>. Acesso em: 29 jul. 2020.



#### RAIMUNDO BIDA

Nasceu em 1971, em Nazaré das Farinhas (BA). Desde a infância foi atraído pelas artes visuais e, mais tarde, deixou o curso de desenho arquitetônico para viver como pintor. Integrou-se ao movimento artístico do centro histórico de Salvador, na Bahia, o Pelourinho. Participou de exposições coletivas e individuais do Brasil e no exterior. Atua também como cantor, compositor e músico.

## ANEXO E – Contexto da ocorrência CA04

- b) Como são as condições de vida dos povos indígenas no Brasil hoje? Você acha que esses povos conseguem viver de acordo com suas culturas e suas crenças? Converse com os colegas e o professor.
- c) Assista ao videoclipe novamente e identifique trechos do rap que permitem reconhecer o embate dos Guarani entre a cultura local e a global. Depois, responda: Quem é o **você** nessa letra? Discuta as respostas com os colegas e o professor.
- d) Por que o rap dos Brô MC's pode ser considerado uma forma de valorização e, ao mesmo tempo, de renovação das culturas dos povos indígenas?

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta página nas **Orientações específicas** deste Manual.

## 4ª PARADA

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

### POESIA AFRO-BRASILEIRA E A(S) AFRICANIDADE(S)

- 1 Reconhecer a pluralidade cultural de nosso país implica valorizar as diferentes vozes artísticas do passado e do presente. Leia o poema de Cristiane Sobral, poeta e atriz afro-brasileira.

Organize, se julgar conveniente, uma leitura coletiva do poema. Os estudantes podem, por exemplo, declamar os versos em duplas, sendo cada integrante responsável por uma estrofe.

#### Tridente, o meu pente

Meu pente é diferente  
funciona muito bem  
não é um pente ruim!  
É próprio para o meu pixaim

Não deboche  
não provoque  
vou deixar você sem jeito  
esperar o seu preconceito

Sim, sou negra  
negra do cabelo puro  
agora vou cutucar seu preconceito  
com meu triunvirato da diferença

Meu cabelo não é duro  
afirmo a dialética da percepção  
nem bom, nem ruim, nem melhor  
a alteridade de ser quem eu sou

Diferente, o meu pente  
quase um tridente  
transforma a ordem  
sem fazer desordem

Diante do princípio do caos  
convida o sistema  
a refazer as suas concepções  
para desafiar a história única.

SOBRAL, Cristiane. Tridente, o meu pente. In: SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Dulcina, 2011.



#### CRISTIANE SOBRAL

Nasceu em 1974, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. É escritora, dramaturga e poeta, além de ativista pelos direitos das mulheres negras. Ingressou no Ensino Superior aos 16 anos e foi a primeira atriz negra graduada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília (UnB). Desde 1998, trabalha como assessora de cultura para a Embaixada de Angola.

#### NA BNCC

Competências gerais: 1, 3, 4, 7, 9, 10

Competências específicas de Língagens: 1, 2, 3, 5, 6

#### Habilidades de Linguagens:

EM13GG01, EM13GG02, EM13GG03, EM13GG04, EM13GG05, EM13GG06, EM13GG07, EM13GG08, EM13GG09, EM13GG10

#### Habilidades de Língua Portuguesa:

• Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP07

• Campo da vida pessoal: EM13LP20

• Campo artístico-literário:

EM13LP16, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP50, EM13LP52

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais: 5, 6

#### Habilidades de Ciências Humanas e Sociais:

EM13CH501, EM13CH502, EM13CH503, EM13CH504, EM13CH505, EM13CH506

- a) O eu lírico afirma sua identidade na primeira estrofe. Que identidade é essa? O eu lírico identifica-se como uma mulher negra, de cabelo pixaim, desafiando a ideia de que sua cabeloeira é ruim, assim como seu pente apical.
- b) A quem o eu lírico se dirige no diálogo que se estabelece a partir da segunda estrofe? A partir da segunda estrofe, o eu lírico dirige-se a um interlocutor que representa as pessoas racistas e preconceituosas que têm uma ideia negativa do cabelo de afrodescendentes.
- c) O que o eu lírico afirma na quarta estrofe? O eu lírico afirma sua identidade, dizendo que não é melhor nem pior que ninguém, pois o que quer é afirmar sua identidade, seu jeito de ser.
- d) Busque informações em fontes confiáveis para saber alguns dos simbolismos que o tridente pode assumir. Com base nesses símbolos, explique o sentido da última estrofe. Entre outros significados, o tridente, um objeto de três pontas, pode simbolizar poder e força. Desse modo, a poeta afirma que seu pente, próprio para seu tipo de cabelo, representa o poder e a força das mulheres negras para afirmarem sua identidade.
- e) Por que, na última estrofe do poema, o eu lírico diz que o seu pente – e, por extensão de sentido, o seu cabelo – desafia “a história única”? Porque a afirmação do cabelo negro desafia a concepção estética dominante de que bonito é o cabelo liso, das mulheres brancas.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.



CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Nasceu em 15 de setembro de 1977, em Enugu, na Nigéria. Filha de um professor universitário e de uma secretária, tem mestrado em Estudos Africanos pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos. Atualmente, vive entre a Nigéria e os Estados Unidos e é considerada uma das escritoras mais proeminentes de sua geração. Sua obra, premiada, foi traduzida para mais de trinta línguas e adaptada para o cinema.

- 2 A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie foi uma das primeiras vozes a falar, em 2009, sobre o que ela chama de “o perigo da história única”. Leia, a seguir, o trecho da transcrição de uma palestra proferida pela autora.

Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas, devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos de cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são. [...] Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. *Portal Geledés*, 16 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

- a) Para Chimamanda, qual foi a importância da descoberta de livros africanos?
- b) Por que, para a autora, “muitas histórias importam”?
- c) Releia o poema de Cristiane Sobral e responda: De que modo os versos escritos por ela contribuem para tornar a história mais plural?

- 3 Embora seja uma tarefa complexa, existem algumas tentativas de se definir o que seria uma literatura afro-brasileira. Leia o trecho a seguir, em que o professor Eduardo de Assis Duarte enumera alguns dos elementos que poderiam caracterizá-la. Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; **construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido**; [...] mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. [...]

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Literafro*, 16 abr. 2020. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 17 jul. 2020.

- 4 É possível identificar esses elementos no poema de Cristiane Sobral? Converse com os colegas e o professor.

No poema “Tridente, o meu pente”, de Cristiane Sobral, há uma voz autoral negra, explicitada no primeiro verso da segunda estrofe; o tema é afro-brasileiro, pois trata dos cabelos afro; tem uma afirmação linguística com o uso, por exemplo, do termo **pixaim**; dirige-se a um público não negro, ao afirmar que vai deixar “você sem jeito”, mas, ao mesmo tempo, justamente por isso, dirige-se de maneira afirmativa às demais mulheres negras, e desde o título até o desfecho de seu texto, o ponto de vista identifica-se direta e afirmativamente com a afrodescendência.

## ANEXO F – Contexto da ocorrência CA05

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

## 5ª PARADA

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

### NOSSO LABORATÓRIO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA

- 1 Forme um grupo com mais dois colegas, e, juntos, pesquisem a origem das palavras a seguir em dicionários impressos ou on-line que apresentem a etimologia dos vocábulos.

caçula	cochilar	mingau
cafuné	farofa	pamonha
carimbo	jururu	xingar
	marimbondo	

- a) O que o uso dessas palavras em nosso cotidiano pode demonstrar sobre o português do Brasil?
- b) Qual é a língua materna de cada integrante do grupo? Vocês são monolíngues, bilíngues ou multilíngues? Para fundamentar suas respostas, leiam o trecho a seguir.

Respostas pessoais.

#### Brasil: país multilíngue

O Brasil é um país multilíngue. [...] As línguas são afetadas, no seu funcionamento, por condições históricas específicas. Para mim, as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes. Elas são objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos. [...] Para falar dessa distribuição das línguas para seus falantes, podem ser consideradas algumas categorias normalmente usadas de modo, às vezes, tácito e não definido. Vou apresentar quatro dessas categorias [...]. *Língua materna*: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes. *Língua franca*: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercursó comum. *Língua nacional*: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencer a esse povo. *Língua oficial*: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. Pode-se ver que as duas primeiras categorias tratam das relações cotidianas entre falantes e as duas seguintes de suas relações imaginárias (ideológicas) e institucionais. [...]

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: país multilíngue. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2. São Paulo, abr/jun, 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200014](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200014). Acesso em: 18 jul. 2020.

- De acordo com o trecho, a língua materna de um grupo de falantes é necessariamente igual à língua nacional? E à língua oficial de um país?
- Explique: Por que as línguas materna e franca tratam das relações cotidianas entre falantes e as línguas nacional e oficial se referem a relações "imaginárias (ideológicas) e institucionais"?

NA BNCC

Competências gerais: 1, 4, 9

Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 4

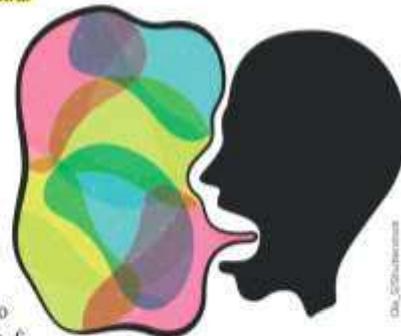
Habilidades de Linguagens: EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401

Habilidades de Língua Portuguesa:

• Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP10

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais: 5, 6

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais: EM13CH501, EM13CH502, EM13CH503, EM13CH504, EM13CH505



1. b) (primeiro subitem) Não, a língua materna de um grupo de falantes não é necessariamente igual à língua nacional ou oficial, desse mesmo grupo. Seguir a língua nacional é necessariamente igual à língua oficial de um país.

Se necessário, retome com os estudantes o exemplo do Paraguri, discutido na 2ª parada.

1. b) (segundo subitem) As línguas materna e franca referem-se ao uso da língua pelos falantes, claramente, porque são as línguas de comunicação efetiva; a primeira é a que se fala em casa, desde o nascimento, e a segunda, a que se fala entre pessoas de línguas diferentes. Já as línguas nacional e oficial são artificiais, desmembradas para definir um país ou representá-lo institucionalmente. Nesse sentido, elas são imaginárias porque não há essa unidade nos países necessariamente e, por se sobreporem como unidade, acabam fazendo as demais línguas serem consideradas "inferiores".

## ANEXO G – Contexto da ocorrência CA06

### HORA DA LEITURA

#### Crônica I

Agora, conheça mais a obra literária de Sérgio Vaz, criador da Cooperifa, por meio da leitura da crônica "Taboão dos Palmares".

#### Taboão dos Palmares

(março/2007)

Taboão da Serra é uma cidade de mil faces e não há como decifrá-las sem devorá-las. Impossível pensá-la sem suas ladeiras, seus becos e suas vielas. Cada quebrada é um município no meu estado de espírito. As calçadas são irregulares, por isso nossa gente anda no meio da rua, desafiando a arrogância dos carros. Buzina para você ver..

Uma das faces mais bonitas da cidade é a nossa gente, e da nossa gente uma das faces mais bonitas é a do João Barraqueiro, da Kika e da sua família. Gente da pele preta que tem o suor como marca registrada no rosto.

Não importa o evento nem o local, é lá que eles estão. É comum vê-los nas praças, campos de futebol, *shows*, favelas, comícios etc., desfilando a grandeza dos que não se entregam, e se recusam a ser escravos do parasitismo.

A barraca é o Quilombo dos Palmares dessa família, tamanha é a liberdade com que constroem o pão de cada dia. Da mesma barraca, lutam como quem faz uma prece ao céu ou à terra, adorando um deus chamado DIGNIDADE.

A coragem que exalam das mãos é de assustar qualquer senhor de engenho ou capitão do mato. Trazem no olhar o desprezo pela chibata. E, no coração, o fogo brando que aquece o caldeirão da liberdade. Valeu, Zumbi!

Com todo o respeito às ancestralidades, que a Mãe África me perdoe, mas mãe é aquela que cria, e o João e a Kika são filhos de Taboão da Serra, e não por acaso são nossos irmãos. Axé!

Para aqueles que acreditam que o caráter independe da cor, uma poesia:

"Que a pele escura não seja escudo para os covardes que habitam na senzala do silêncio.

Porque nascer negro é consequência, ser é consciência".

VAZ, Sérgio. Taboão dos Palmares. In: VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia*. São Paulo: Global, 2012. E-book.

#### SOBRE O AUTOR

**Sérgio Vaz** (Ladainha-MG, 1964-) é poeta e produtor de eventos culturais nas periferias brasileiras. É criador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia), iniciativa responsável pelo Sarau da Cooperifa, que ocorre todas as semanas em um centro cultural na periferia da zona sul de São Paulo, na cidade de Taboão da Serra. É autor de obras como *Subindo a ladeira mora a noite* (1988), *A margem do vento* (1991), *Pensamentos vazios* (1994), *A poesia dos deuses inferiores* (2005), *Colecionador de pedras* (2007). Por seu trabalho como agitador cultural, recebeu, entre outros, os prêmios Unicef (2007) e Governador do Estado de São Paulo (2011), nas categorias Inclusão Cultural e Destaque Cultural.



MARLENE BERGAMO/FOLHAPRESS

O texto que você leu é uma **crônica**, gênero que transita entre o jornalismo e a literatura, aproximando-se ainda de outros como artigos, contos, críticas, em razão de sua natureza híbrida. Sua principal característica é emocionar e envolver os leitores em situações do cotidiano, sob a ótica do cronista, que, muitas vezes, expressa seus sentimentos pessoais. As crônicas podem ser sérias, irônicas ou poéticas. Do ponto de vista da forma, por causa de sua proximidade com o cotidiano, podem apresentar linguagem informal.

8. No final da crônica, o autor anuncia uma poesia "para aqueles que acreditam que o caráter independe da cor". Trata-se de um trecho do poema "Oração dos desesperados", outra obra de autoria de Sérgio Vaz. Leia-o.

### Oração dos desesperados

Dói no povo a dor do universo  
Chibata, faca e corte  
Miséria, morte  
Sob o olhar irônico  
De um Deus inverso.

Uma dor que tem cor  
Escorre na pele e na boca se cala  
Uma gente livre para o amor  
Mas os pés fincados na senzala.  
Dói na gente a dor que mata  
Chaga que paralisa o mundo  
E sob o olhar de um Deus de gravata...  
Doença, fome, esgoto, inferno profundo.

Dor que humilha, alimenta cegueira  
Trevas, violência, tiro no escuro  
Pedaco de pau, lar sem muro  
Paraíso do mal  
Castelo de madeira.

Oh! Senhores  
Deuses das máquinas,  
Das teclas, das perdidas almas,  
Do destino e do coração!  
Escuta o homem que nasce das lágrimas  
Do suor, do sangue e do pranto,  
Escuta esse pranto  
(Que lindo esse povo!)  
(Quilombo esse povo!)  
Que vem a galope com voz de trovão  
Pois ele se apega nas armas  
Quando se cansa das páginas  
Do livro da oração.

Que a pele escura  
Não seja escudo para os covardes,  
Que habitam na senzala do silêncio;  
Porque nascer negro é consequência  
Ser  
É consciência.

VAZ, Sérgio. Oração dos desesperados. In: VAZ, Sérgio. *Colecionador de pedras*. São Paulo: Global, 2007. (Coleção literatura periférica).

- a. Quem são os "covardes"? No texto, os covardes são aqueles que praticam discriminação racial e julgam a pessoa pela cor da pele, associando-a ao caráter.
- b. Qual é a crítica social feita no poema?

O poema faz uma crítica social à discriminação racial e às consequências da escravidão, que deixaram a população negra em profunda situação de desigualdade. Essa desigualdade levou à criação de comunidades pobres, que convivem em condições precárias de vida, sem saneamento básico, com fome e doenças, o que gera a violência nesses locais, devido à falta de oportunidades.

## Analisando a linguagem do texto

### 1. Como é a linguagem utilizada na crônica?

Há o uso da linguagem informal, com o emprego de algumas gírias, como as expressões “quebrada” e “valeu”.

### 2. No segundo parágrafo, o autor da crônica afirma que João Barraqueiro, Kika e sua família são “gente da pele preta”. Leia a seguir o trecho de um artigo sobre o uso dos termos “negro” ou “preto”.

Qual a palavra correta para se referir aos, digamos, afrodescendentes, “negro” ou “preto”? Embora a primeira seja usada corriqueiramente, inclusive em documentos oficiais e acadêmicos, para o músico e ativista ganês radicado no Brasil Nabby Clifford, “preto” é o único termo aceitável.

“Um país, o Brasil, usa palavras como lista negra, dia negro, magia negra, câmbio negro, vala negra, mercado negro, peste negra, buraco negro, ovelha negra, a fome negra, humor negro, seu passado negro, futuro negro. Não deveria chamar uma criança de negro [...] Pega o dicionário de língua portuguesa, está escrito: negro quer dizer infeliz, maldito. Brasileiro quando valoriza alguma coisa não fala negro, ele fala preto.” [...]

Uma pesquisa rápida sobre a militância racial permite ver que o termo “negro” é usado amplamente. Coletivos e grupos organizados assumem a palavra no nome e em textos. Por outro lado, é crescente o uso de “preto”, embora a palavra soe estranha a quem está fora da militância.

Em busca de respostas mais consistentes, recorri à amiga e ativista Mirtes Santos, do Coletivo Negrada. “Os negros que não estão no movimento [...] repudiam o ‘preto’, pois a palavra sempre foi usada como forma de agredir a identidade negra. O termo ‘preto’ está sendo ressignificado”, explica Mirtes. Contudo, esse processo não implica na repulsa à palavra “negro”, nos moldes que os norte-americanos fizeram com “nigger”. [...]

O mais provável é que as duas palavras coexistam, porém sem a carga negativa que o racismo estrutural incrustou.

SACRAMENTO, Marcos. “Preto” ou “negro”? O vídeo viral que levantou um debate semântico. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preto-ou-negro-o-video-viral-que-levantou-um-debate-semantico-por-sacramento/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Quem prefere o termo “preto” argumenta que a palavra “negro” é usada de forma pejorativa na língua portuguesa, por exemplo, “humor negro”. Aqueles que preferem o termo “negro” argumentam que “preto” já foi utilizado como forma de agredir a identidade negra.

- Quais são os argumentos para cada uso?
- Questione os colegas afrodescendentes da sala como preferem se autodenominar e quais são as suas justificativas. *Resposta pessoal.*

### 3. Releia o trecho seguinte da crônica “Taboão dos Palmares”.

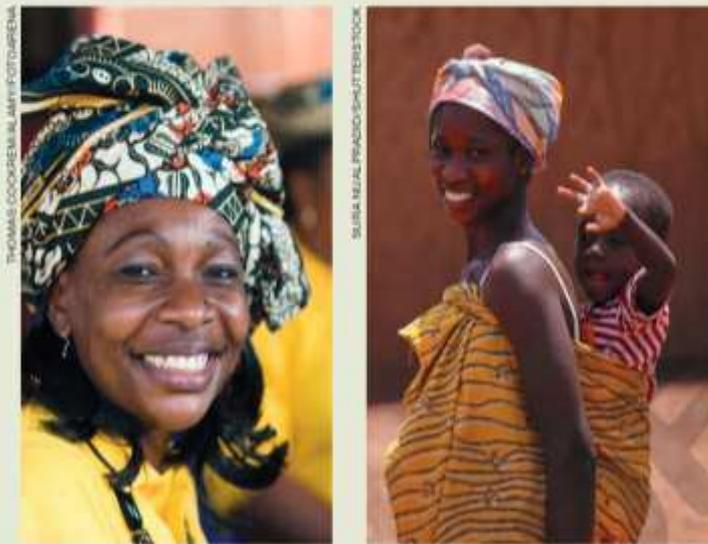
Com todo o respeito às ancestralidades, que a Mãe África me perdoe, mas mãe é aquela que cria, e o João e a Kika são filhos de Taboão da Serra, e não por acaso são nossos irmãos. Axé!

- Qual ditado popular está presente nessa passagem?  
*É possível identificar o ditado “mãe é quem cria”.*
- O que é “Axé!” nesse contexto?  
*Nesse contexto, “Axé” não é o estilo musical, mas sim a saudação utilizada pelas religiões afro-brasileiras, como o candomblé, por exemplo.*

## ANEXO H – Contexto da ocorrência CA08

A **capulana** é um pedaço de pano retangular, similar à canga de praia brasileira, feito de algodão ou fibra sintética, nas mais variadas estampas coloridas, como flores e desenhos abstratos ou geométricos. Mais do que um tecido ornamental, é um símbolo tradicional de Moçambique, fazendo parte do patrimônio cultural do país. Seu uso consolidou-se no século XIX, mas acredita-se que a origem da capulana esteja nas trocas comerciais com povos asiáticos e árabes, antes da chegada dos europeus no século XVI.

Atualmente, a capulana pode ser símbolo de riqueza e da identidade dos diferentes grupos sociais moçambicanos. As mulheres mais velhas costumam transmitir oralmente para as mais novas o significado da capulana e seus hábitos de uso.



Dois usos da capulana: como turbante e como artefato para carregar bebês. A capulana é usada não somente em Moçambique, mas também em outros países da África. Em Angola, por exemplo, é chamada de "pano"; na Zâmbia e na Namíbia, é chamada de "kitenge" ou "chitenge".

De acordo com o pesquisador em literatura José N. Ornelas, no artigo "Mia Couto no contexto da literatura pós-colonial de Moçambique" (*Luso Brazilian Review*, Madison, v. 33, n. 2, 1996), é difícil catalogar a história da literatura moçambicana, pois não se costumava agrupar escritores por estéticas ou temáticas relacionadas. No entanto, nas últimas décadas, é possível identificar algumas fases. A década de 1950 foi marcada pela poesia de temática social, cujo objetivo era denunciar a exploração, a violência e a opressão da condição colonial. Na década de 1960 e no início da década de 1970, durante a guerra colonial, houve a expansão de uma literatura nacionalista e revolucionária, que tematizava a revolta e a luta pela liberdade. Já após a independência de Moçambique (1975), surgiu a literatura pós-colonial, que proporcionou o alargamento dos temas outrora trabalhados. Em meio à reconstrução da sociedade, buscava-se um novo fazer literário, a partir da afirmação da identidade nacional, por meio de um projeto de "moçambicanidade" e "africanidade", isto é, o regresso às raízes culturais moçambicanas.

É nesse contexto que surge Mia Couto, com uma nova proposta estética e uma nova maneira de apreender e ver o mundo. O autor faz críticas à situação social e política de Moçambique, mas vai além dessa preocupação, buscando representar a diversidade cultural do país. Uma das principais características de sua obra é a reinvenção da língua portuguesa. Considerada a língua do colonizador e, portanto, rejeitada por muitos, Mia Couto a representa em suas obras como língua própria do povo moçambicano. Por essa razão, desvia das convenções da norma-padrão do português, buscando trazer os padrões e as estruturas rítmicas da fala popular de Moçambique.

Apresente a obra de Mia Couto, explicando em qual contexto sócio-histórico está inserida. Se julgar necessário, para que os estudantes entendam melhor, solicite que façam uma breve pesquisa.

**10. De que maneira o conto lido anteriormente relaciona-se com a literatura pós-colonial de Moçambique?**



264

10. O conto, assim como a literatura pós-colonial, apresenta a diversidade cultural moçambicana em seus contrastes com as tradições ancestrais e os costumes contemporâneos. Além disso, na linguagem, Mia Couto utiliza diversas expressões locais do português moçambicano, o que realça a identidade nacional e o desejo de um novo fazer literário.

## ANEXO I – Contexto das ocorrências CA09, CA10 e CA11

### Analisando a linguagem do texto

#### 1. Releia este trecho do conto “A avó, a cidade e o semáforo”, de Mia Couto.

A mim me tinha cabido um prémio do Ministério. Eu tinha sido o melhor professor rural. E o prémio era visitar a grande cidade. Quando, em casa, anunciei a boa nova, a minha mais-velha não se impressionou com meu orgulho.

##### a. Que usos da língua diferentes do português brasileiro você nota nesse trecho?

Podem ser notadas diferenças na ordem sintática dos termos da oração, como “a mim me tinha cabido um prémio do Ministério” e “grande cidade”; nas escolhas lexicais, como em “minha mais-velha”; e na ortografia, como em “prémio”.

##### b. Como você o reescreveria em português brasileiro?

Resposta pessoal. Uma possibilidade é: Coube a mim o prémio do Ministério. Eu tinha sido o melhor professor rural. E o prémio era visitar a cidade grande. Quando, em casa, anunciei a boa-nova, a minha vavinha não se impressionou com meu orgulho.

#### 2. Leia mais uma vez o trecho a seguir.

Foi assim que me vi, acabrunhado, no velho autocarro. Engolíamos poeiras enquanto os alto-falantes espalhavam um roufenho ximandjemandje. A avó Ndzima, gordíssima, esparramada no assento, ia dormindo. No colo enorme, a avó transportava a cangarra com galinhas vivas. Antes de partir, ainda a tentara demover: ao menos fossem pouquitas as aves de criação.

##### a. Que palavras desse trecho parecem representar o desejo de Mia Couto de escrever a fala popular de Moçambique?

As palavras “ximandjemandje” e “cangarra” parecem ser de uso local, portanto, provavelmente são expressões populares em Moçambique.

##### b. A palavra “autocarro” é pouco usual no Brasil. Que outras palavras do conto também lhe chamaram a atenção por não fazer parte do vocabulário brasileiro? Se necessário, pesquise-as na internet para saber o que significam.

Resposta pessoal.

##### c. Observe o diminutivo “pouquitas”. Você já ouviu algum uso semelhante no Brasil? Qual seria a sua forma mais comum?

Resposta pessoal. A forma mais comum seria “pouquinhos”, mas também pode ser encontrado uso semelhante em algumas falas do português brasileiro, embora não exista esse registro na norma-padrão.

#### 3. Faça uma pesquisa na internet de um áudio ou vídeo que contenha uma fala autêntica do português moçambicano. Pode ser, por exemplo, uma entrevista de Mia Couto. Que semelhanças e diferenças você observa na pronúncia das palavras em relação ao português brasileiro?

Resposta pessoal. Os estudantes podem identificar que o português de Moçambique apresenta uma pronúncia mais próxima ao português de Portugal.