



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL

RODRIGO BARRETO DE SOUSA

**INFLUÊNCIAS DE LÍNGUAS AFRICANAS NO PORTUGUÊS
BRASILEIRO: DISCUSSÕES LINGUÍSTICAS E PROPOSTAS
DE ABORDAGENS E(M) ENSINO DE PORTUGUÊS**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

RODRIGO BARRETO DE SOUSA

**INFLUÊNCIAS DE LÍNGUAS AFRICANAS NO PORTUGUÊS
BRASILEIRO: DISCUSSÕES LINGUÍSTICAS E PROPOSTAS
DE ABORDAGENS E(M) ENSINO DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência final para defesa de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

S696i Sousa, Rodrigo Barreto de.

Influências de línguas africanas no português brasileiro: discussões linguísticas e propostas de abordagens e(m) ensino de português. / Rodrigo Barreto de Sousa, 2023.

230f.

Orientador (a): Dra. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências: f. 185 – 189.

1. Línguas africanas. 2. Desenvolvimento do português brasileiro. 3. Afrobrasilidade e ensino de Português. 4. História do Brasil- Línguas bantas. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 400

Dissertação apresentada em sessão de defesa, para avaliação da seguinte Comissão Examinadora:

Prof. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto (PPGED - UESB)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl – Orientadora (UESB)

Vitória da Conquista, 20 fevereiro de 2023

Àqueles que sempre estiveram presentes,
dando-me força quando mais tinha.

Agradecimentos

Dedico essa seção a todos que se fazem ou se fizeram presentes durante a minha jornada, desde antes da graduação em Letras Modernas até o presente momento, levantando-me quando caía, sustentando-me quando nem eu mesmo resistia. A caminhada no campo acadêmico pode ser dura (e o é), contudo são os nossos familiares e amigos que nos ajudam a persistir e perseverar.

Início meus agradecimentos com aquele que sempre me olhou e que sempre me ajudou, isto é, a Jeová, o qual, incessantemente, me diz que posso ir mais longe.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lugar onde pude me dedicar à minha carreira e me tornar um profissional de qualidade, por meio do curso de Letras Modernas e, por meio da qual, pude, ainda, ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL). Agradeço a todos que lá trabalham, por se dedicarem, com tanto empenho, a nos oferecer um serviço de qualidade e com muita atenção e prestatividade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa, por meio da bolsa de mestrado, durante todo o processo.

Aos membros da Banca de Qualificação e, por conseguinte, de Defesa, Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto e Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima, meu respeito, carinho e sincera gratidão por aceitarem fazer parte de mais esse momento tão importante para a minha construção enquanto mestrando.

À Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl, pela sua atenção, conforto, dedicação – quando suas demais demandas já lhe tomavam todo o tempo e energia –, carinho, empatia e respeito, além de toda a sua expertise e conhecimento, os quais foram fulcrais para a realização da pesquisa e escrita desta dissertação. Além disso, preciso agradecê-la, em especial, pela sua paciência, pois sei que tenho muito o que melhorar em vários aspectos. Espero, um dia, poder lhe retribuir por todo o conhecimento por ti compartilhado e todas as suas horas de dedicação e entrega!

Aos meus colegas de pesquisa e de mestrado da turma de 2020, os quais foram fundamentais para me manter lúcido e perseverante, mesmo em tempos de pandemia e de restrições sociais, além de suas trocas de conhecimentos e dicas, que muito me ajudaram a seguir avante.

Em especial, sou grato às colegas de mestrado Stéfane e Catiane por, em vários momentos, darem-me o apoio necessário para não desistir e, mais ainda, fazer melhor do que pensei ser possível.

Aos professores do Programa de Mestrado que contribuíram para o meu amadurecimento enquanto estudante, sujeito de linguagem (e) pesquisador. Ainda que separados por uma tela, pude aprender muito com eles.

Ao grupo de pesquisa LabCulTLet, que abriu um espaço para mim, agregando, em muito, para o meu conhecimento, além de alegrar meus dias cinzentos, enquanto atravessa e era atravessado pela pandemia de Covid-19.

À Mauriza Barreto, minha mãe, por ter me dado todo o apoio para fazer o curso de Letras e, agora, para cursar o mestrado neste Programa. Lhe agradeço, ainda, por, entre várias outras coisas, ter me escutado nas horas mais difíceis e acreditado em mim quando nem eu mesmo conseguia. Ademais, sou grato ao meu pai, Edilvo Pereira, por, também, contribuir nesse processo. Assim, por serem minha base e meu sustento, sou-lhes muito grato.

Aos meus demais familiares, bem como meus irmãos, Lucas e Edivando Barreto, pela sua companhia, apoio e afeto.

Aos meus amigos, que carrego comigo e de quem nunca me esquecerei, dentre os quais cito: Keila, Jéssica, Thamires, Thales, Filipe, Daniel, Daliane, Dener, Rosângela, Rafael, William, Vítor, entre tantos outros, que tanto somaram e que foram um porto seguro quando mais precisei – e continuo precisando. A vocês, meu mais profundo muito-obrigado!

Entre os amigos acima citado, quero agradecer especialmente a Keila e a Jéssica, por terem sido as pessoas que mais me ajudaram, ouviram, acolheram nos momentos mais difíceis, mas também, riram, me fizeram rir e ver uma outra faceta da vida, com mais leveza e alegria.

A Flávia, minha ex-professora de Português e amiga de longa data, que me apoiou imensamente, incentivando-me a cursar Letras. Além disso, deu-me suporte em diversos momentos e continuando o fazendo. Espero um dia poder lhe retribuir tanto carinho, paciência e amizade.

Àqueles que me ajudaram a chegar até aqui: meus queridos professores da educação infantil, do ensino básico e, posteriormente, do ensino superior. Sem vocês, certamente, meu futuro seria incerto.

RESUMO

Neste estudo, objetivamos acessar conhecimentos e posicionamentos de 26 estudantes de Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista - Bahia, acerca da influência de línguas africanas no português brasileiro (PB). Dessarte, após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, ofertamos-lhes o minicurso “*Legados da África: as influências africanas no Brasil*”, via *Google Meet*, composto por seis encontros (LUCCHESI, 2015; MATTOS E SILVA, 2001; AVELAR & GALVES, 2014; CASTRO, 2001; SARAIVA, 2016; BAGNO, 2001). Situamo-nos na Linguística Aplicada (LA) (RAJAGOPALAN, 2012; MODL; BIAVATI; LEURQUIN, 2020; CELANI; 2000), com abordagem qualitativa (FLICK, 2004; MINAYO, 2001) e inspiramo-nos na pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Utilizamos dois instrumentos: i- dois questionários híbridos (Q1 e Q2); e ii- transcrições de enunciados (selecionamos os dois últimos encontros). No sexto, apresentaram-se propostas de didatização da temática, para aulas de Português. Para o cotejo dos questionários, selecionamos 06 sujeitos. Já para analisarmos o *corpus*, observamos as apostas lexicais e o dito e não-dito (MARCUSCHI, 2004; DUCROT, 1984). Como resultado, observamos a ausência de estudos acerca do tema em LA, em oposição à Linguística, além da sua ausência e/ou precariedade nos currículos dos sujeitos, no ensino básico e em Letras. Assim, estes apresentaram desconhecimento(s) acerca do tópico central, tanto em Q1 quanto no minicurso. Entretanto, demonstraram-se bastante engajados em suas propostas e nas discussões. É necessário, portanto, incluímos essa temática nos currículos do ensino básico e superior, para que não continue sendo negligenciada, dando-lhe o devido reconhecimento e promovendo um ensino crítico e consciente.

Palavras-chave: Línguas africanas; Desenvolvimento do português brasileiro; Afrobrasilidade e ensino de Português; História do Brasil; Línguas bantas.

ABSTRACT

In this study, we aimed to understand the knowledge and perspectives of twenty-six Modern Language students, from the State University of Southwest Bahia (UESB), about the influence of African languages in Brazilian Portuguese (BP). Thus, after Ethics and Research Committee's approval, we offered them a workshop, *African Legacy: African influence in Brazil*, in six meetings (LUCCHESI, 2015; MATTOS E SILVA, 2001; AVELAR & GALVES, 2014; CASTRO, 2001; SARAIVA, 2016; BAGNO, 2001). We are situated in Applied Linguistics (AL) (RAJAGOPALAN, 2012; MODL; BIAVATI; LEURQUIN, 2020; CELANI; 2000), inspired by action research (TRIPP, 2005), with a qualitative approach (FLICK, 2004; MINAYO, 2001). We used two instruments: i- two hybrid forms (Q1 and Q2), and ii- transcriptions of the last two meetings. On the last day, the subjects presented Portuguese class plannings related to the workshop content. We analyzed six forms of each Q1 and Q2. For data analysis, we observed lexical choices and what was said and not said (MARCUSCHI, 2004; DUCROT, 1984). As a result, we noticed the absence of studies on the subject in AL, in comparison to Linguistics, and its lack and/or precariousness in the school curricula of those enrolled, both in basic and higher education. Due to that, they demonstrated lack of knowledge about the subject, both in Q1 answers and in the workshop. Nevertheless, they were much engaged in their proposals and discussions. This corroborates the need of such subject in Portuguese teaching, which may help decrease its disregard and marginalization, as well as promote critical thinking.

Keywords: African languages; Brazilian Portuguese development; AfroBrazilian culture and Portuguese teaching; Brazilian History; Bantu Languages.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de demandas do minicurso.....	p. 74
Quadro 2 – Cronograma proposto para a realização do minicurso.....	p. 75
Quadro 3 – Cronograma final da realização do minicurso.....	p. 75
Quadro 4 – Encontro 1: <i>A África que conhecemos e a África que (não) queremos conhecer</i>	p. 77
Quadro 5 – Encontro 2: <i>A educação no Brasil e sua relação com a desigualdade sociorracial</i>	p. 78
Quadro 6 – Encontro 3: <i>Dos pré-socráticos à modernidade, um resumo sobre como concebemos “ciência”, “língua” e “humanidade”</i>	p. 79
Quadro 7 – Encontro 4: <i>Dilemas e(m) conceitos na Linguística</i>	p. 81
Quadro 8 – Encontro 5: <i>Da África para o Brasil: do tráfico negreiro e apagamentos às trocas etnolinguísticas e influências de línguas bantas no PB</i>	p. 83
Quadro 9 – Encontro 5 (1º tópico): <i>Da África para o Brasil: aspectos históricos, políticos e conflitos sociorraciais</i>	p. 83
Quadro 10 – Encontro 5 (2º tópico): <i>Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos</i>	p. 84
Quadro 11 – Encontro 5 (3º tópico): <i>Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia</i>	p. 85
Quadro 12 – Encontro 5 (4º tópico): <i>Das línguas africanas para o PB: sintaxe</i>	p. 85
Quadro 13 – Encontro 6: <i>Ciclo de apresentações (d)e apostas de abordagens sobre afrobrasilidade em aulas de Português</i>	p. 86
Quadro 14 – Instrumentos da pesquisa e seus objetivos	p. 87
Quadro 15 – Questionário pré-minicurso: perguntas e objetivos.....	p. 89
Quadro 16 – Questionário pós-minicurso: perguntas e objetivos	p. 92
Quadro 17 – Presença nos quinto e sexto encontros e devolutivas de questionários	p. 96
Quadro 18 – Meio de participação dos participantes (quarto encontro)	p. 102
Quadro 19 – Intensidade (d)e engajamento dos participantes (microfone)	p. 103
Quadro 20 – Intensidade (d)e engajamento dos participantes (bate-papo)	p. 103
Quadro 21 – Meios e intensidade de participação dos sujeitos (sexto encontro).....	p. 108
Quadro 22 – Proposta de Kátia, Rochele e Stéfane.....	p. 109
Quadro 23 – Proposta de Darlan, Betânia, Wilma e Lanny.....	p. 112

Quadro 24 – Proposta de Dailan, Acássia e Jéssica.....	p. 119
Quadro 25 – P6/Q1: “ <i>Em caso negativo, por que você acha que não houve essa matéria? (Tem a ver com o semestre em que você está? Poderia estar como optativa?)</i> ”	p. 130
Quadro 26 – P7/Q1: “ <i>Agora quero saber de você: o que você pensa sobre esse tipo de conteúdo ser discutido ou não nos cursos de Letras? Acha relevante ou não?</i> ”	p. 131
Quadro 27 – Resposta de Betânia a P8/Q1.....	p. 135
Quadro 28 – Resposta de Dailan a P8/Q1	p. 136
Quadro 29 – Resposta de Keila a P8/Q1	p. 137
Quadro 30 – P13/Q2: “ <i>Certo, e você conhece alguma língua dentre essas centenas e talvez milhares?</i> ”	p. 140
Quadro 31 – Comparação entre as respostas P16/Q1 e P8/Q2.....	p. 143
Quadro 32 – P20/Q1: “ <i>Agora, queria que você fizesse uma autoavaliação. Você acha que foi bem nesta atividade ou nem tanto assim? Por favor, tente pensar numa nota para você mesmo/a!</i> ?”	p. 145
Quadro 33 – P16/Q2: “ <i>O que achou da experiência de planejar uma aula dentro desta temática e assistir às apresentações dos seus colegas? Foi algo que te enriqueceu em algum grau ou você já está acostumado/a a fazer isso?</i> ”	p. 145
Quadro 34 – Resposta de Jéssica a P14/Q2.....	p. 151
Quadro 35 – Resposta de Lanny a P14/Q2.....	p. 152
Quadro 36 – Resposta de Wilma a P14/Q2	p. 153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Qualidade de vida da população negra no Brasil.....	p.11
Figura 2: Mapa do fluxo do tráfico negreiro para o Brasil.....	p.18
Figura 3: Mapa linguístico do continente africano (exceto as línguas europeias).....	p.22
Figura 4 – Divisão das macrorregiões africanas.....	p.23
Figura 5: Línguas afro-asiáticas.....	p.24
Figura 6: Línguas Nilo-saarianas.....	p.26
Figura 7: Língua malgaxe.....	p.26
Figura 8: Distribuição das línguas coissãs.....	p.27
Figura 9: Família nigero-congolesa.....	p.28
Figura 7: Mapa do fluxo do tráfico negreiro para o Brasil (África Ocidental).....	p.30
Figura 10: línguas nigero-congolesas da África Ocidental.....	p.29
Figura 11 – Extensão geográfica do suaíle.....	p.34
Figura 12 – Mapa linguístico de Angola.....	p.33
Figura 13: Quadro com partículas/morfemas das línguas bantas.....	p.35
Figura 14 – Estrutura morfossintática de frase em suaíle.....	p.37
Figura 15 – Morfologia nominal da língua fulani/fulo/pular.....	p.39
Figura 16 – Redenção de Cam (Modesto Brocos, 1895).....	p.106
Figura 17 – Expressões racistas.....	p.111
Figura 18 – Balaio de palavras.....	p.114
Figura 19 – Degradê machadiano.....	p.115
Figura 20 – Genealogia do português brasileiro.....	p.117
Figura 21 – Questões motrizes para discussão acerca do tema.....	p.121
Figura 22 – Mapa mental machadiano.....	p.122
Figura 23 – Escritores negros brasileiros.....	p.123
Figura 24 – Resumo das respostas dos sujeitos à Questão 05, do Q2.....	p.141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes.....	p.98
Gráfico 2 – Semestre atual dos estudantes.....	p.99
Gráfico 3 – Respostas à questão 02 (Q1) “ <i>Você se lembra de estudar algo, durante o seu ensino fundamental e médio, a respeito das influências que as línguas africanas tiveram no Português?</i> ”	p.129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CV – Consoante-Vogal

ONU – Organização das Nações Unidas

PB - Português Brasileiro

PE - Português Europeu

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

P2 – Pergunta 2

P3 – Pergunta 3

P4 – Pergunta 4

P6 – Pergunta 6

P7 – Pergunta 7

P8 – Pergunta 8

P9 – Pergunta 9

P11 – Pergunta 11

P12 – Pergunta 12

P13 – Pergunta 13

P15 – Pergunta 15

P20 – Pergunta 20

Q1 - Questionário pré-minicurso

Q2 - Questionário pós-minicurso

SVO – Sujeito-Verbo-Objeto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – DA ÁFRICA PARA O BRASIL: um panorama dos impactos do contato entre povos africanos e portugueses para construção do português (e) do Brasil	9
1.1 Brasil atual em estatísticas: racismo e desigualdade como constituintes nacionais	10
1.2 Brasil-colônia: raízes, demografia, tráfico negreiro e apagamentos	12
1.3 Língua(gem) e poder: a língua do colonizador vs. as diversas línguas dos colonizados....	15
1.4 Da África para o Brasil: o tráfico negreiro e o (re)desenho demográfico brasileiro	18
1.4.1 Do mundo para o Brasil: brevíssimo resumo acerca da (i)migração para e no país.....	19
1.5 Línguas da África: um panorama linguístico do continente	21
1.5.1 Da família afro-asiática ou camito-semítica	23
1.5.2 Da controversa família nilo-saariana	25
1.5.3 Da língua malgaxe	26
1.5.4 Da família coissã	26
1.5.5 Da família nigero-congolesa.....	27
1.5.6 Das línguas nigero-congolesas	28
1.6 Panorama sobre as línguas bantas	31
1.6.1 Do suaíle	32
1.6.2 Das línguas de Angola.....	33
1.7 Principais aspectos linguísticos das línguas bantas	34
1.8 Áfricas no Brasil: A africanização do português (e o surgimento do PB), conflitos e aspectos etnolinguísticos e sociopolíticos.....	40
1.8.1 Sobre o aprendizado do português brasileiro: deriva ou africanização?	42
1.9 Português Brasileiro: algumas características que chamam a atenção	44
1.9.1 Breve discussão sobre vocabulário e empréstimo linguístico	44
1.9.2 Sobre a pronúncia das palavras: aspectos morfofonológicos, fonéticos e prosódicos	47
1.9.3 Sobre a sintaxe e a (re)organização gramatical do PB	49
1.9.3.1 Construção em tópico-comentário e concordância locativa no PB	52
1.10 O papel do ensino de Português e o (não)silenciamento dos povos africanos	55
CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	58
2.1 Procedimentos metodológicos: um panorama da pesquisa	59
2.2 A Linguística Aplicada crítica e(m) aulas de Português	65
2.3 A pesquisa qualitativa e(m) ensino de língua.....	67
2.4 A pesquisa-ação e(m) nossa pesquisa.....	68

2.5 Minicurso “ <i>Legados da África no Brasil: as influências africanas no PB</i> ”: da motivação à execução	70
2.5.1 Informações gerais: obstáculos, configuração, escolha do público-alvo e local de pesquisa e certificação	72
2.5.2 Cronograma: do planejamento à realização do minicurso.....	74
2.5.1 Primeiro encontro em linhas gerais	76
2.5.2 Educação – (n)a trincheira da luta pelo controle da (des)informação: um resumo do segundo encontro.....	77
2.5.3 Sobre língua, dialetos e cultura: o terceiro encontro em foco	79
2.5.4 Desfazendo noções nocivas: um resumo sobre o quarto encontro	81
2.5.5 Para repensarmos o português brasileiro e (re)conhecermos as línguas bantas: um panorama do quinto encontro.....	82
2.5.6 Da teoria à prática: propostas dos sujeitos-colaboradores no último encontro	86
2.6 Construção do nosso <i>corpus</i>	87
2.6.1 Dos questionários	88
2.6.2 Questionário pré-minicurso: contato inicial com os sujeitos-colaboradores da pesquisa.....	89
2.6.3 Questionário pós-minicurso: compartilhamento de deslocamentos conceituais	91
2.6.2 Das transcrições: um registro das participações dos sujeitos	93
2.6.2.1 <i>Encontros escolhidos para análise e levantamento de dados</i>	94
2.7 Os sujeitos-colaboradores da pesquisa	95
2.7.1 Perfis identitários dos sujeitos da pesquisa: a (não)abordagem de influências de línguas africanas no PB, no ensino básico e em Letras	98
2.8 Dito e não-dito e(m) escolhas lexicais antes, durante e após o minicurso	99
2.9 Triangulação de dados	100
CAPÍTULO 3 – DA PESQUISA À AÇÃO: OLHARES E (RE)POSICIONAMENTOS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES	101
3.1 Contribuições e participações dos estudantes no quinto e sexto encontro	101
3.1.1 Interação dos participantes durante o quinto encontro	102
3.1.2 Contribuições e discussões durante o quinto encontro	104
3.1.3 Interação dos participantes durante o sexto encontro	108
3.1.4 Apresentações e propostas dos sujeitos-colaboradores	109
3.1.4.1 <i>A relação entre o racismo e o português contemporâneo: primeira apresentação</i> ...	109
3.1.4.2 <i>Palavras e origens que constroem o português brasileiro: segunda apresentação</i> ...	112
3.1.4.3 <i>Cultura e reconhecimento: terceira apresentação</i>	119

3.1.5 As contribuições dos sujeitos-colaboradores na <i>Roda de Conversas</i>	124
3.1.5.1 <i>A interdisciplinaridade nas aulas de Português</i>	125
3.1.5.2 <i>O branqueamento de personalidades afro-brasileiras relevantes para a cultura</i>	127
3.2 Colaboração dos sujeitos participantes e(m) devolutiva dos formulários	128
3.3 Generalizações acerca das respostas à Seção 1 do questionário pré-minicurso	128
3.3.1 Respostas dos sujeitos à segunda questão do questionário pré-minicurso	129
3.3.2 Resposta de Dailan à terceira questão do questionário pré-minicurso	129
3.3.3 Respostas dos sujeitos à quarta questão do questionário pré-minicurso	130
3.3.4 Respostas dos sujeitos à sexta questão do questionário pré-minicurso	130
3.3.5 Respostas de três sujeitos à sétima questão do questionário pré-minicurso.....	132
3.3.6 Respostas de três sujeitos à oitava questão do questionário pré-minicurso	135
3.4 (Re)posicionamentos dos sujeitos, antes e após o minicurso	139
3.4.1 Quantos países existem na África?.....	139
3.4.2 Quantas línguas são faladas no continente africano?	139
3.4.3 Quais línguas africanas você conhece e o que sabe sobre elas?.....	140
3.4.4 Quais ramos (d)e línguas africanas mais marcaram presença no Brasil?.....	142
3.4.5 Amarrando alguns pontos.....	144
3.5 Autoavaliação sobre suas competências e conhecimentos, antes e após minicurso.....	Erro! Indicador não definido.
3.5.1 Autoavaliação dos participantes sobre sua desenvoltura nos questionários Q1 e Q2 ...	145
3.5.2 Avaliação dos sujeitos sobre sua competência para discutir o assunto em sala de aula...	147
3.6 Implicações do minicurso para a manutenção/atualização de conhecimentos e/posicionamentos dos sujeitos da pesquisa.....	148
3.6.1 Sobre o processo de planejar uma aula sobre as influências de línguas bantas no PB...	148
3.6.2 O minicurso sob os olhares dos sujeitos-colaboradores.....	151
CONCLUSÃO: TRAÇANDO PONTOS E REVENDO PASSOS	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE 1	164
APÊNDICE 2	168
APÊNDICE 3	172
APÊNDICE 4	183
APÊNDICE 5	192
APÊNDICE 6	207
ANEXO 1	209

INTRODUÇÃO

A construção da pesquisa, cujos dados aqui se publicizam, surge da necessidade de melhor compreendermos como ocorrem as influências de povos africanos, oriundos da África Subsaariana, no desenvolvimento do Português Brasileiro (doravante PB), bem como para a compreensão acerca da formação identitária e etnolinguística do Brasil, uma vez que, apesar de concebermos sua relevância, percebemos uma carência, no que diz respeito a essas discussões em sala de aula, seja no ensino básico ou no superior, interessando-nos, especialmente, aquelas que envolvem aspectos linguísticos, as quais, advogamos, necessitam fazer parte da formação acadêmica, especialmente no curso de Letras (Vernáculas e Modernas), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista-Bahia.

Sustentamos a relevância desse recorte quando analisamos os dados demográficos do Brasil, segundo os quais mais de 60% dos brasileiros se identificam como pretos ou pardos, o que significa que os brancos, na atualidade, representam uma minoria (IBGE, 2019). Contudo, apesar de os números apontarem maioria não branca, os dados socioeconômicos não sinalizam uma distribuição de riquezas e oportunidades de emprego igualitária entre brancos e demais cidadãos. Isso posto, com mais de 70% da população carcerária não branca, principalmente preta e parda, o Brasil perpetua diferenças sociais e políticas evidentes em todo o seu percurso histórico.

Essa discrepância entre os indicadores demográficos e socioeconômicos reflete-se na maneira como nos percebemos e nos relacionamos com(o) pessoas não brancas, uma vez que a cultura, língua e política estão intrinsicamente ligadas entre si (BAGNO, 2014; LUCCHESI, 2015). Daí, a importância de estudarmos e analisarmos tanto o preconceito linguístico e sua conexão com ideias racistas, xenófobas e aporofóbicas quanto do que o motiva/sustenta/valida. Para tanto, faz-se necessário lançarmos foco sobre o passado, antes mesmo de o Brasil como conhecemos existir. Em outras palavras, para que entendamos o *modus operandi* brasileiro, necessitamos compreender e analisar seu passado colonial e escravista.

Desse modo, a Linguística Histórica, aliada aos estudos do campo da Geopolítica Linguística, Geopolítica e Sociolinguística, tem um papel fundamental para que possamos dimensionar os impactos de determinados povos para a variação, mudança e, até mesmo, (re)constituição de dada língua. No que tange a esse trabalho, acreditamos que o estudo acerca dos fatores históricos por trás das distinções, em nível linguístico, entre as variedades europeia e brasileira do português, pode nos revelar um protagonismo, por vezes, renegado e silenciado,

dos povos africanos, no que diz respeito à(s) cultura(s) brasileira(s) e, principalmente, para o desenvolvimento do PB (LUCCHESI, 2015; CASTRO, 2001; MATTOS E SILVA, 2001).

Ademais, acreditamos que o estudo sobre a(s) história(s) de um ou mais povos implica dar-lhes visibilidade e garantir-lhes o direito à memória e perpetuação dos seus saberes e tradições. Em outras palavras, estudar os impactos do elemento africano no âmbito etnolinguístico do PB pode contribuir de duas maneiras. Por um lado, possibilita-nos compreender, enquanto pesquisadores de língua(gem) e professores, esses impactos — o que tem uma faceta acadêmica e científica —, podendo colaborar para a ampliação do aporte teórico, em nível acadêmico. Já por outro lado, tem, ainda, um efeito de responsividade e conscientização, em nível social, para a(s) comunidade(s) afro-brasileira(s), a(s) qual(is) pode(m), a partir de estudos como o nosso, alargar seus conhecimentos acerca de suas origens e do legado que seus antepassados lhes deixaram, por meio da língua que hoje falam: o português brasileiro.

Ao longo dos últimos anos, diversos autores têm se dedicado a estudar as variações e mudanças do PB, mormente aquelas que tiveram influência de línguas africanas, como é o caso de Dante Lucchesi (2015), Yeda Pessoa de Castro (2001) e Juanito Alves e Charlotte Galves (2013; 2014). Contudo, ao nos debruçarmos sobre estudos, os quais se dedicam a essa temática, percebemos que não há, ainda, consenso entre os linguistas quanto à influência “real” de línguas africanas, como o umbundo, quimbundo, quicongo e iorubá, ainda que essas línguas tenham tido impacto direto na língua portuguesa, seja ele moderado ou expressivo (LUCCHESI, 2015).

Em nosso trabalho, portanto, lançamos luz às visões de autores, como Lucchesi (2015), Bagno (2001), Castro (2001), Avelar & Galves (2014), Mattos e Silvas (2001), que afirmam que o português falado no Brasil tenha sofrido, de fato, impactos significativos dos contatos com os povos africanos, ao passo que outros, como Scherre e Naro (2007), advogam que essa língua teria sofrido um processo de deriva, ou seja, apesar de estes reconhecerem as distinções entre o PE e PB, não atestam o protagonismo africano para a consolidação das mudanças linguísticas na estrutura profunda da variedade brasileira.

Guy (2005) afirma que os estudos sobre os crioulos brasileiros são escassos, o que pode nos revelar, entre outras coisas, uma falta de interesse por parte do corpo acadêmico sobre a relevância africana para a construção etnolinguística brasileira. Bagno (2014, p. 05-06) endossa essa ideia quando declara que:

Durante muitas e muitas décadas, o impacto dos falantes de origem africana sobre a formação do português brasileiro foi ou simplesmente negado ou reduzido a aspectos

caricaturais, como as recorrentes listas de palavras de origem africana introduzidas na nossa língua.

Acreditamos, ainda, que essa escassez de estudos sobre impactos de línguas africanas no PB, na universidade, aliada a pensamentos racistas e marginalizantes sobre afrodescendentes, coopera para a desinformação e disseminação de informações inverídicas ou mesmo para o silenciamento das contribuições e da relevância histórica dos africanos, inclusive por parte de professores de Português, cuja função é, também, discutir questões sociais, tais como preconceito linguístico, xenofobia, racismo e aporofobia e não apenas abordar assuntos “técnicos” ou, ainda, focar somente na gramática normativa, que tem diversas facetas e acende inúmeras discussões e que, cada vez, torna-se mais distante do alunado.

Todavia, por mais que pesquisas científicas acerca desse objeto sejam, de fato, relevantes e fundamentais para que possamos melhor compreender aspectos sócio-históricos do PB, entendemos que seja necessário haver diálogo com a comunidade local e, por isso, alicerçamo-nos em estudos da Linguística Aplicada, pois acreditamos que o contato e discussões entre os professores atuantes e os acadêmicos resultarão em grande impacto para a formação linguística (e) crítica, além da (des/re)construção identitária do estudante do ensino básico, cujas referências e representações estão em constante desenvolvimento.

Partindo-se, portanto, dessa relação entre língua, cultura, sociedade e formação docente e observando-se, ainda, o fato de o estado da Bahia ser, atualmente, aquele com maior população autodeclarada negra no Brasil, a pergunta que nos levou a realizar a pesquisa foi: levando-se em consideração a necessidade de discutirmos questões históricas, sociais e geopolíticas, atreladas à construção e configuração do PB, mormente quanto à importância africana nesse processo, quais conhecimentos alunos de Letras (Modernas ou Vernáculas) dispõem acerca de noções relativas à influência de línguas africanas no desenvolvimento do PB? A fim de melhor estruturarmos esse questionamento, dividimo-lo em três perguntas específicas, as quais se seguem:

- i- Os sujeitos da pesquisa tiveram acesso a discussões acerca da influências de línguas africanas no PB, durante o ensino básico e em Letras?
- ii- Em que medida o minicurso “*Legados da África no Brasil: as influências de línguas africanas no PB*” contribuiu para a formação dos futuros professores de Português, sujeitos da pesquisa?
- iii- Quais fatores poderiam explicar a ausência dessa temática em aulas de Português ou, ainda, no curso de Letras (UESB)?

Com base nesses questionamentos e inquietações, nosso objetivo principal foi acessar conhecimentos de professores em formação, estudantes de Letras (UESB, Vitória da Conquista), acerca de influências de línguas africanas no desenvolvimento do português brasileiro, antes, durante e após sua participação no minicurso autoral “*Legados da África no Brasil: as influências africanas no PB*”. A partir desse objetivo motriz, desenvolvemos três objetivos específicos, que se seguem:

- Compreender aspectos históricos, geopolíticos e sociais relativos à colonização de pessoas negras, oriundas da África Subsaariana, a fim dimensionar sua influência no desenvolvimento do português brasileiro;
- Acessar conhecimentos de estudantes de Letras (UESB) acerca da influência de povos africanos para o desenvolvimento do PB;
- Ofertar minicurso, aos sujeitos da pesquisa, a fim de contribuir com sua formação acadêmica, bem como proporcionar-lhes espaço para a partilha (d)e propostas de ensino acerca da temática em evidência.

Na nossa perspectiva, discutir sobre essas contribuições é fundamental para que professores em formação desconstruam, ou, ao menos, reflitam acerca de certos preconceitos e ampliem seu repertório sobre essa temática, a qual é comumente marginalizada ou, ainda, negligenciada no ensino básico e, até mesmo, no ensino superior, embora negros e pardos representem a maioria dos brasileiros e tenham tido expressiva participação na construção cultural do país.

Dito isso, enquadramos nosso estudo como pesquisa qualitativa, uma vez que nos guiamos por ações cotidianas da linguagem, buscando compreender como os indivíduos percebem e discursivizam acerca de determinado assunto, isso porque, nesse tipo de abordagem metodológica, voltamo-nos, essencialmente, para o texto, haja vista tudo que fazemos socialmente gera e parte de textos, ou seja:

[...] o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra de volta para a teoria. A intersecção dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico. (FLICK, 2004, p. 27)

Grosso modo, segundo Flick (2004, p. 42), na pesquisa qualitativa, “[...] busca-se entender a opinião de um sujeito ou de diferentes sujeitos-colaboradores, o curso de situações sociais (conversas, discurso, processos de trabalho), ou as regras culturais ou sociais para uma

situação”, ou seja, a partir dessa perspectiva, debruçamo-nos sobre a subjetividade dos indivíduos, o que ocorre, irremediavelmente, por meio da linguagem.

Assim, nesse estudo, compreendemos que, ao discutirmos sobre aspectos sociais ou, até mesmo, linguísticos, estamos atravessados por amarras linguísticas. Em outras palavras, como afirma Rajagopalan (2012), estamos, constantemente, atravessados pela língua, o que significa que toda escolha lexical que fazemos está alicerçada, conscientemente ou não, em um discurso, tornando o falante, em sua gênese, um ator político. Em suas palavras, ressalta que:

Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política. Por outro lado, e como corolário dessa mesma afirmação, toda atividade política é também inescapavelmente discursiva (Paterman, 1975; Shapiro, 1981).

Dito isso, partindo do pressuposto de que “[...] se a língua é um fenômeno que se estabiliza nas relações interpessoais e numa cognição social, ela dificilmente se presta a um simples papel de codificação. Ela vai além disso, sendo constitutiva de boa parte daquilo que se diz” (MARCUSCHI, 2004, p. 7), acreditamos que, ao usarmos dada língua, trazemos, por meio dela, traços tanto nossos quanto daqueles com quem tivemos e/ou temos contato durante nossa vida, levando-nos a uma contínua (des/re)construção de tudo e todos que nos circundam, inclusive de nós mesmos, enquanto sujeitos de linguagem.

Toda ação linguística é, portanto, política, já que qualquer ato político é o resultado de uma escolha, e, para que elejamos algo, é necessário sacrificarmos outra(s) opção(ões), ainda que pareça(m) inexistente(s) e inacessível(is) (DUCROT, 1984). Desse modo, ao observarmos as posições dos sujeitos-colaboradores, buscamos dimensionar e compreender seus repertórios acerca da temática abordada nesse estudo e, para isso, voltamo-nos à análise das suas escolhas lexicais, dado que, como afirma Marcuschi (2004), é por meio do léxico que deixamos entrever nossos posicionamentos.

Dessa forma, segundo o autor, o léxico é a categoria linguística mais suscetível a mudanças e deslocamentos semânticos, sendo mais instável do que aspectos, como o fonológico e sintático, que tendem a ser mais rígidos e menos passíveis de alterações. Entre outras palavras, podemos perceber que o âmbito lexical é o terreno mais propício para disputas políticas e ideológicas, haja vista que nomear é dar visibilidade a algo, e isso é um ato político.

Ademais, acreditamos que a recorrência de determinados itens lexicais pode acenar para a presença de dado(s) discurso(s), no(s) posicionamento(s) do sujeito e, por isso, entendemos ser necessário analisar não somente aquilo que emerge no seu texto, mas, ainda, a sua

recorrência. Além disso, acreditamos que seja relevante, ainda, observar aquilo que não figura no dizer do sujeito ao dissertar acerca de dado tema, observando-se que, de acordo com Ducrot (1984), podemos analisar os discursos que atravessam dado enunciado não apenas via o dito, mas, ainda, por meio daquilo que foi omitido. Portanto, esforçamo-nos em identificar o dito e não-dito nas falas dos estudantes.

Dito isso, destacamos que sustentamos nossa pesquisa a partir dos seguintes princípios:

- Estudar língua(gens) parte de um caráter indisciplinar, uma vez que ela envolve todos os setores da sociedade, o que requer discutir conflitos e aproximações entres falantes da mesma língua ou de idiomas diferentes, partindo-se da premissa de que a língua é opaca e instável (FARACO, 2019; FLICK, 2004; MARCUSCHI, 2004);
- Falar é um ato político, uma vez que toda fala parte de uma escolha, consciente ou não, do falante, ancorado num espaço físico e discursivo, o qual está inserido e atravessado ideologicamente por diferentes discursos, requerindo diversas formas de se referenciar os objetos, símbolos e seres no mundo físico e/ou simbólico (DUCROT, 1984; MARCUSCHI, 2004);
- Se a língua(gem) está inserida na cultura, e a cultura só se torna possível devido à existência da língua(gem), logo não é possível separá-las, fazendo-se necessário compreendermos não apenas as estruturas que as subjazem, mas, também, quem as utiliza, para (res)significarmos a realidade ao nosso redor (FARACO, 2019; RAJAGOPALAN, 2012);
- Toda língua tem uma história, atrelada embrionariamente aos seus falantes e às suas crenças. Partindo dessa perspectiva, estudar a língua de um povo, em seu âmbito sócio-histórico, é uma forma de manter sua história e memória presentes (PECHEUX, 1975);
- A profunda desigualdade social percebida no Brasil, especialmente entre brancos e não brancos (pretos e pardos), impacta diretamente na maneira como percebemos e concebemos as variedades linguísticas presentes no país (LUCCHESI, 2015; MATTOS E SILVA, 2001; BAGNO, 2001);
- A sala de aula é um espaço de diversos conflitos sociais e políticos, o qual pode servir para manter e propelir discursos hegemônicos, cujas bases, muitas vezes, firmam-se em pensamentos preconceituosos e racistas ou, ao contrário, para combatê-los e desconstruí-los. Nesse sentido, o ensino de Português deve ter, como base, além das demandas que lhe são características, tais como o ensino da gramática normativa, a discussão de aspectos silenciados e marginalizados dentro do universo linguístico, o

qual, por sua vez, é atravessado por interesses políticos (MATTOS E SILVA, 2001; MOITAS LOPES, 2013; BAGNO, 2001);

- Por fim, acreditamos que seja papel da comunidade acadêmica manter o diálogo com a comunidade local, buscando a cooperação entre os pesquisadores e professores em exercício, o que pode ocorrer por meio de divulgação científica e promoção de materiais didáticos e paradidáticos, de forma acessível e democrática (RAJAGOPALAN, 2012).

Dado o exposto, com base nesses princípios e guiados a partir dos objetivos já descritos, realizamos a pesquisa, publicizada na presente dissertação, a qual foi organizada em três capítulos, sumarizados abaixo.

Por meio do Capítulo 1, intitulado “*DA ÁFRICA PARA O BRASIL: um panorama dos impactos do contato entre povos africanos e portugueses para construção do português (e) do Brasil*”, fazemos um arrazoado acerca de aspectos históricos, demográficos, geopolíticos e linguísticos, a partir dos quais pudéssemos construir um panorama acerca do desenvolvimento do português brasileiro, mormente no que respeita ao contato entre povos africanos e europeus, nesse território, bem como no continente africano (LUCCHESI, 2015; RIBEIRO, 2015; FAUSTO, 2019; SARAIVA, 2016). Para tanto, realizamos um levantamento sobre a colonização africana e tráfico negreiro, por parte dos portugueses, além de um panorama etnolinguístico do continente africano. Assim, expomos, resumidamente, como ocorreu a construção demográfica e etnolinguística no e do Brasil. Por fim, discutimos, com mais profundidade, aspectos intralinguísticos relativos ao PB e a algumas línguas nigero-congolesas, buscando apontar como e por que podemos afirmar que o PB foi bastante influenciado por elas.

No Capítulo 2, “*OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA*”, apresentamos nossas apostas teórico-metodológicas. Assim, explicamos por que nos situamos na Linguística Aplicada, bem como por que, ancorados em Tripp (2005), construímos um estudo com aspectos de pesquisa-ação, sob a abordagem de pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; MINAYO, 2001; MINAYO, 2015; SOUZA & KERBAUY, 2017). Nesse sentido, explicamos como planejamos, organizamos e promovemos o minicurso “*Legados da África no Brasil: as influências africanas no PB*”, quem são os sujeitos da pesquisa e seus perfis identitários. Discutimos, ainda, acerca dos instrumentos eleitos para o levantamento de dados, além das categorias de análise para o cotejo dos enunciados, seja durante o minicurso ou em suas respostas aos questionários (MARCUSCHI, 2004; DUCROT, 1984).

Já no último capítulo, intitulado “*DA PESQUISA À AÇÃO: OLHARES E (RE)POSICIONAMENTOS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES*”, discutimos os dados

levantados. Grosso modo, organizamo-lo em três partes, nas quais discutimos acerca: i- dos enunciados dos sujeitos sobre as influências de línguas africanas no PB, durante o minicurso e em respostas ao Q1 e Q2; ii- das apresentações, com propostas para o ensino de Português, acerca da temática em evidência; e iii- das perspectivas dos sujeitos quanto ao impacto do minicurso para a sua formação acadêmica e docente. Elegemos os quinto e sexto encontros para realizamos esse momento de análise, haja vista que o quinto foi o mais longo, sendo, ainda, aquele com mais tópicos abordados. Enquanto isso, o sexto, segundo mais longo, foi um dos principais momentos do minicurso, dado que, nele, os sujeitos puderam apresentar suas apostas para se trabalhar algum aspecto relativo à temática, em aulas de Português. Para a análise dos questionários, foram selecionados seis sujeitos, dado que apenas seis responderam a ambos os formulários.

Após discutimos os achados da pesquisa, tecemos alguns comentários (in)conclusivos, a fim de refletirmos acerca da relevância da temática evidenciada, assim como da sua presença como conteúdo escolar, em aulas de Português. Tratamos, ainda, acerca da importância do minicurso para a formação do presente pesquisador, assim como dos demais participantes. Dado o exposto, a seguir, damos início à discussão teórica.

CAPÍTULO 1 – DA ÁFRICA PARA O BRASIL: um panorama dos impactos do contato entre povos africanos e portugueses para construção do português (e) do Brasil

Atualmente, tentar descrever o que é ser brasileiro talvez esteja entre uma das tarefas mais difíceis para qualquer estudioso de culturas ou, até mesmo, para a maioria da população nacional, isso porque não é suficiente usarmos uma ou outra etnia para representarmos ou englobarmos o que entendemos como “brasilidade”, como acontece com alguns países (pen)insulares cuja extensão geográfica é infinitamente menor, a exemplo de Taiwan, Nepal, Haiti, as Coreias, cujas variedades étnicas são mais restritas¹.

Entram, portanto, nessa identidade nacional, ao lado dos portugueses, africanos e indígenas, os ucranianos, chineses e japoneses, espanhóis, italianos, alemães, poloneses, árabes, descendentes de judeus e, nos últimos tempos, sírios, os quais procuram refúgio da guerra em seu país de origem, além de venezuelanos, colombianos, bolivianos, peruanos, entre outros povos de nações latinas etc., os quais, estão, também, à procura de melhores condições de vida.

Entretanto, mesmo com tantas influências culturais e étnicas direta e/ou indiretamente ampliando e até redefinindo o que entendemos como “ser brasileiro”, houve aqueles que tiveram maior impacto nessa construção identitária, o que inclui, é claro, as religiosidades, línguas; os diferentes modos de se falar e expressar/representar a realidade, os contornos e conflitos políticos, a arquitetura etc. É, portanto, de conhecimento geral a importância dos povos indígenas, africanos, ao lado do povo português (europeu) para a construção do Brasil:

O povo brasileiro é composto de três elementos étnicos bem distintos: — os nativos indígenas que aqui já viviam há milênios — os alóctones, os europeus que chegaram com a descoberta e os negros africanos trazidos desde o século 16 até o ano de 1850, quando o tráfico foi proibido definitivamente. (SARAIVA, 2016, p.12)

Seguindo esse raciocínio, é possível refletirmos que a língua majoritária do Brasil, o português brasileiro, é um resultado das trocas sincrônicas de diferentes povos, bem como uma herança, portanto diacrônica, dos povos passados, o que inclui aqueles que trouxeram esse modo de se comunicar: os portugueses.

Contudo, notamos algumas distinções entre o PB e o português europeu (de Portugal), o PE, e, com isso, nos questionamos se essas diferenças notórias têm causas nas trocas entre esses povos ou se seriam, apenas, uma continuação da variedade europeia.

¹ O que não se explica, apenas, por conta da sua dimensão geográfica, mas, também, devido a questões concernentes à localização, questões climáticas, aspectos geológicos etc., sobre as quais não nos aprofundaremos nesse estudo.

Sendo assim, ao longo deste capítulo, discutiremos os contatos e embates, físicos e ideológicos, entre os colonizadores (os portugueses) e os colonizados (indígenas e, principalmente, africanos e seus descendentes), a observarmos os impactos que essas trocas tiveram no desenvolvimento do PB.

Para tanto, abordaremos: i- questões históricas (para entendermos como foi o processo de colonização e escravidão negra no Brasil); ii- aspectos geopolíticos e demográficos (para que tenhamos um panorama da proporção de habitantes brancos e não brancos nesse território - tanto na época colonial quanto nos dias atuais); iii- indicadores socioeconômicos (para compreendermos um pouco sobre a distribuição de riqueza e como isso impacta no âmbito linguístico); iv- aspectos linguísticos (tanto do PB quanto de algumas línguas bantas, para que, assim, possamos visualizar algumas influências africanas no PB). Além disso, trazemos à luz a discussão sobre a possibilidade de o PB ser um crioulo ou não e quais teorias abordam essa problemática.

1.1 Brasil atual em estatísticas: racismo e desigualdade como constituintes nacionais

Partindo dos indicadores demográficos oficiais, o Brasil destaca-se como o país de maior densidade afrodescendente do mundo fora da África, ficando atrás apenas para a Nigéria, haja vista que mais de 60% da população brasileira se autodeclara negra² ou parda, o que significa que as pessoas que se identificam como brancas são, atualmente, uma minoria populacional (IBGE, 2019)³. Essa expressividade demográfica por si só já denota a necessidade de se estudarem e discutirem as influências dos antepassados dos negros e pardos.

Essa população, que une negros e pardos, vem ultrapassando a dos brancos (descendentes de europeus) nos últimos anos, tendo, em 2019, os maiores índices

² Salientamos que existe, atualmente, no Brasil, uma discussão acerca do uso dos termos “negro” e “preto” para se tratarem de pessoas afro-brasileiras. Entendemos que ambas as palavras carregam significados particulares, cujo uso pode provocar indignação, por partes de alguns, ou representatividade e empoderamento, por parte de outros. Não é do nosso interesse adentrar nessa discussão, mas elegemos o vocábulo “negro” por entendermos que ele não se restringe somente à cor da pele ou ao fenótipo, mas se refere, ainda, à condição socioeconômica à qual a maioria da população afrodescendente, em conjunto com indígenas e seus descendentes, enfrentam diariamente (elencamos algumas dessas estatísticas nesta subseção).

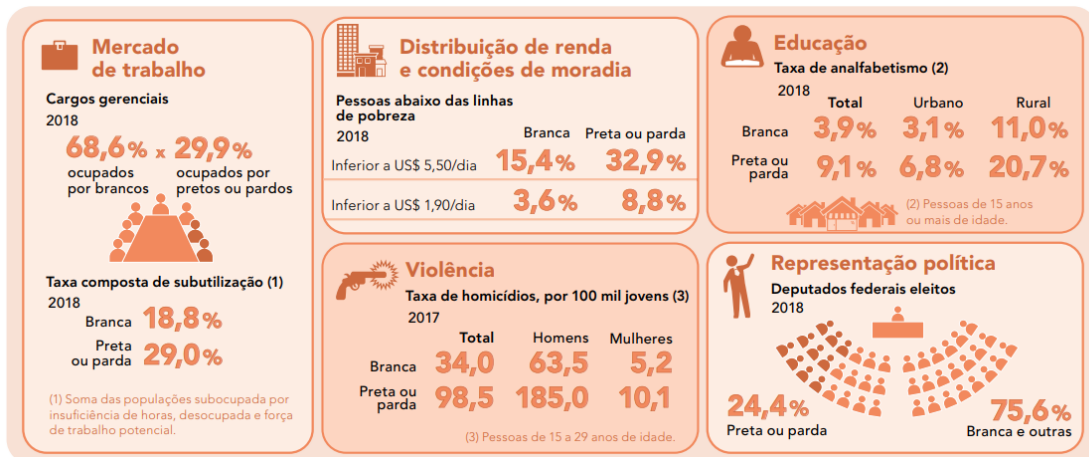
³ Vale ressaltarmos que esses dados não são exatos, pois muitas pessoas podem não se perceber como pessoas negras, pardas ou indígenas, devido à pressão social de se aproximarem ideológica, social e imagneticamente ao ideal branco (europeu), haja vista que, como discutimos, com base nos dados do IBGE (2019), grande parcela da população negra vive em situações subumanas e precárias. Assim, dado que tendemos a nos aproximar daquilo que julgamos positivo e socialmente promissor, muitos habitantes podem ver-se compelidos a se identificarem como brancos ou, ainda, “morenos-claros”, ainda que não sejam, de fato, brancos (socioeconomicamente privilegiados), o que impacta nas estatísticas, impossibilitando, assim, uma visão mais fidedigna acerca dos dados demográficos.

(principalmente no Nordeste do país), os quais apontam um crescimento de mais de 30% das pessoas que se declaram não brancas (negros e pardos), ao passo que a população que identifica como branca apresentou queda de 10% (SILVEIRA, 2020).

Contudo, ao analisarmos os indicadores socioeconômicos, percebemos que as pessoas não brancas (que incluem negros, pardos, amarelos, indígenas e outras minorias) constituem a maior parcela da população carente, socialmente vulnerável, além de comporem 73,8% da população carcerária (IBGE, 2019).

Sendo assim, em contraposição a essa paleta multicolor que, aparentemente, sinaliza a existência de uma democracia racial, a distribuição de renda acena uma desigualdade alarmante, visto que, no que tange à distribuição de renda e de oportunidades, o IBGE, de 2018, aponta dados preocupantes. Entre eles, está o fato de 68,6% dos cargos gerenciais serem ocupados por pessoas brancas, enquanto os negros e pardos ficam com apenas 29,9%. Além disso, os negros e pardos são maioria nas taxas de homicídio, representando cerca de 98 jovens, a cada 100 vitimados, comparados a 34 brancos, também, a cada 100 vítimas. São, ainda, maioria expressiva entre analfabetos (9,1% vs. 3,9%, no total). A figura abaixo, disponibilizada pelo próprio senso federal, explicita esses dados.

Figura 1 – Qualidade de vida da população negra no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de População e Indicadores Sociais

Como podemos perceber, a partir dos dados apresentados, a distribuição de renda e as condições de vida não são, tampouco, vantajosas para essas pessoas, as quais somam 32,9% daquelas que vivem com menos de 5,50 dólares por dia, ao passo que os brancos são menos da metade dessa cifra: 15,4%; sendo maior ainda a discrepância entre brancos em relação aos negros e pardos vivendo com menos de 02 dólares diários (3,6% vs. 8,8%, sucessivamente).

Finalmente, a participação do mercado sinaliza, também, uma presença esmagadoramente maior de pessoas brancas em cargos gerenciais (e, portanto, mais valorizados), sendo mais que o dobro no percentual comparativo com os negros e pardos, os quais, figuram, ainda, como maioria entre os desocupados e subaproveitados: “[...] são substancialmente mais representadas – apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018” (IBGE, 2019).

Ademais, as taxas nacionais sobre o acúmulo de riqueza apontam para uma desigualdade alarmante, visto que apenas o 1% da população mais rica abarca cerca de 50% de riqueza, enquanto os outros 99% mais pobres dividem o restante, como aponta o relatório da Riqueza Global, do banco *Credit Suisse*, perdendo, apenas, para a Rússia, com 58,2% de concentração de renda (UOL, 2021).

Podemos citar, ainda, a discrepância entre a contribuição, via impostos e encargos, de pessoas mais abastadas, que costumam ser brancas, e de pessoas das camadas mais baixas da sociedade, as quais, não coincidentemente, em sua maioria, são pretas e pardas. No Brasil, ironicamente, quanto mais rica for a pessoa, menos impostos pagará, enquanto os pobres, que são maioria gritante, são os principais contribuintes. Exatamente por conta disso, de acordo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2019, o Brasil despontava como o segundo país mais desigual do mundo, atrás apenas do Catar e acima do Chile, além de figurar entre as nações africanas mais pobres e, por vezes, com pouca densidade demográfica, como é o caso de Botsuana ou mesmo de países asiáticos extremamente desiguais, como é o caso da Índia e dos Emirados Árabes Unidos (SENADO, 2021; G1, 2019).

1.2 Brasil-colônia: raízes, demografia, tráfico negreiro e apagamentos

A partir da exposição acima, podemos constatar que o Brasil da atualidade caracteriza-se como um abismo social e econômico, tendo, contudo, como lema principal, a ideia de que somos uma grande nação multicolor, chegando ao ponto de personalidades importantes, como o então vice-presidente Hamilton Mourão (2018-22), afirmarem que não existe racismo no país, ainda que haja inúmeros casos de violência descabida contra pessoas negras (e) de baixa renda⁴.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 05 de abril de 2022. Na ocasião, um cidadão negro havia sido assassinado sem motivo aparente, asfixiado até a morte, sem direito à autodefesa. O crime ocorreu em frente a uma rede de supermercados de grande porte (envolvido em outras situações de violência desnecessária), cometido por seguranças de uma empresa terceirizada.

A questão que fica é: o que motivou tamanha discrepância socioeconômica? Para encontrarmos respostas, é preciso voltarmos no tempo e entendermos as engrenagens sociais e políticas, com base nas quais o Brasil se firmou.

Para começarmos, tomemos em mente que o Brasil se constituiu a partir da exploração de mão de obra barata desde seu início, quando das trocas comerciais injustas entre portugueses e indígenas, todavia “[...] a baixa imunidade destes aos microrganismos trazidos pelos europeus, associada à sua resistência ao trabalho forçado, fez com que rapidamente escasseasse a mão de obra indígena, que se conservou apenas nas zonas periféricas da colônia (Ribeiro, 1995)” (LUCCHESI, 2015, p. 90).

Assim, devido à demanda por açúcar e outros produtos naturais, como madeira e, até mesmo, pedras e metais preciosos, os portugueses voltaram seus olhos à África, onde já haviam aportado e mantinham relações comerciais, mormente com o antigo Reino do Congo. Após perceberem quão lucrativo seria o comércio de pessoas escravizadas, iniciaram o processo de venda e compra de africanos, não apenas para o Brasil, mas, também, para outros países “[...] fazendo do tráfico negreiro uma das mais lucrativas atividades econômicas do Brasil por mais de 300 anos” (LUCCHESI, 2015, p. 90).

Por conta disso, a quantidade de africanos em território brasileiro chegou a números exponenciais, estimando-se que o Brasil tenha recebido “[...] cerca de 37% de todos os africanos que vieram para o Continente americano num total aproximado de 4 milhões. Outras estatísticas chegam a 5 ou 6 milhões ou mais, embora que todas elas careçam de fonte fidedigna” (SARAIVA, 2016, p. 13). Assim, como aponta Matos e Silva (2001), os negros foram maioria no Brasil até o século XVIII, sendo que “[...] por todo o período colonial e até 1890, a taxa populacional de europeus e seus descendentes está à volta de 30% e os representantes de etnias indígenas e africanas somados ficam à volta de 70%” (MATTOS E SILVA, 2001, p. 29).

Essa discrepância demográfica começaria a diminuir, primeiro, com a corrida dos portugueses em busca de metais preciosos (o que deu origem ao topônimo “Minas Gerais”) e, em seguida, com a vinda da Coroa, em 1808, como aponta Lucchesi (2015), evento em que, fugindo da tropa napoleônica, mais de duas mil pessoas da mais alta elite portuguesa vieram, às pressas, para o Brasil.

Contudo, como salienta Saraiva (2016), os negros trazidos para o Brasil não tinham suas culturas respeitadas ou mesmo toleradas pelos portugueses, os quais, a fim de evitar agrupamentos e rebeliões, misturavam pessoas de diferentes grupos étnicos. Assim, a comunicação entre eles seria dificultada ou até impossibilitada, fazendo com que essas pessoas fossem obrigadas, também, a aprender o português, o que não era feito de maneira formal, pois

não havia intenção dos colonos de os alfabetizar ou ensinar-lhes essa língua. Lucchesi (2015) aponta, ainda, que essa estratégia teve, como finalidade, controlar possíveis rebeliões, o que demonstra o caráter político por que a língua(gem) passa:

[...] a captura foi violenta, brutal, rompeu todo o seu relacionamento anterior [com o Reino do Congo], todas essas ligações que formam o indivíduo social, como os laços familiares, de clã e comunidade. Dessocialização que implica fatalmente em despersonalização. Ficou dito que o escravo se torna em coisa, objeto, mercadoria. (Mattoso, 2003: 101). (Lucchesi 2015, p. 92)

Sendo assim, os africanos se viram perdidos no “Novo Mundo”, com seus nomes apagados; e um novo nome, cristão, a eles foi imputado, suas religiões foram proibidas, além de não poderem falar em sua língua, a não ser entre si, sendo que, ao serem misturados, tinham dificuldade em se comunicar.

O que os portugueses, talvez, não imaginassem é que grande parte das línguas faladas pelos povos da região do Congo, Angola, Cabo Verde, Serra Leoa, passando por toda a costa Noroeste até o Centro-Oeste, tivessem tantos traços parecidos, apesar de terem suas diferenças (o que discutiremos, mais afundo, em 1.5 e, mais precisamente, a partir de 1.5.5).

Com isso, os escravizados se utilizavam desse parentesco linguístico para se comunicarem, mesmo falando línguas diferentes e pertencendo a grupos étnicos distintos. Utilizavam-nas, principalmente, entre si, ao passo que, com os colonos, esforçavam-se para aprenderem o português, o que, como veremos adiante, não ocorreu por meio de instruções formais, *vide* aulas de Português.

Como já discutimos, neste tópico, houve dois eventos de grande importância, os quais impactaram a demografia do Brasil – a mineração de pedras preciosas e a vinda da Coroa Portuguesa. Todavia, um terceiro fenômeno teve, também, expressiva relevância para equilibrar as cifras (branco *vs.* negro e pardo). Nos referimos à “[...] imigração, entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, de cerca de 3 milhões de imigrantes europeus e asiáticos, na sua maioria alemães, italianos e japoneses” (LUCCHESI, 2015, p. 115), o que ocorreu após a abolição da escravatura, em 1888. Em outras palavras, em vez de o governo nacional dar suporte às pessoas que haviam sido escravizadas, concederam os postos de trabalhos básicos aos imigrantes, deixando aqueles à sorte do destino, os quais “[...] formaram nichos, nos quais se conservariam as variedades de português mais alteradas pelo contato linguístico” (LUCCHESI, 2015, p. 116).

Em resumo, portanto, como podemos apreender, a partir do exposto, os africanos e seus descendentes, tendo sido trazidos à força para trabalharem gratuitamente até a morte ou

“aposentadoria”, não receberam nenhum suporte depois de serem libertados, não tendo o direito, tampouco, à aprendizagem da língua de forma, minimamente, humana e didática. Esses eventos, em conjunto, deram espaço para um Brasil desigual e racista, o que já foi constatado, com base nos números discutidos na subseção anterior e teve impacto na visão que hoje temos daqueles que falam o português “culto”, em relação aos que se expressam por meio do português mais “coloquial”⁵.

1.3 Língua(gem) e poder: a língua do colonizador vs. as diversas línguas dos colonizados

Como pudemos perceber, a partir da discussão nas subseções anteriores, existe uma diferença exorbitante entre a qualidade de vida dos negros e pardos⁶, em comparação aos brancos, o que tem impacto no plano linguístico. Assim, como ressalta Lucchesi (2015, p. 85): “Essa profunda clivagem socioeconômica se projeta no plano ideológico das representações sociais da língua através do preconceito linguístico, que promove a forte discriminação das formas mais típicas da linguagem Popular”.

Ademais, os africanos tiveram mais presença nas cidades e casas grandes, haja vista que desempenhavam trabalhos em todos os setores basilares da sociedade, o que incluía o serviço de babá, cozinheira, lavrador, zelador etc., o que viria ter um grande impacto no desenvolvimento do português falado nos grandes centros urbanos (LUCCHESI, 2015).

Dessarte, por conta do contato prolongado entre africanos e portugueses, as trocas linguísticas eram inevitáveis. Contudo, pelo fato de os colonizadores terem o controle comercial, econômico e cultural, a língua portuguesa teve mais proeminência (via imposição e necessidade) em relação às africanas.

Ressaltamos, ainda, que esse fenômeno ocorreu, também, no continente europeu, pois o português, uma “língua embrionária” (num contexto em que não havia uma ideia concreta de “línguas europeias”, mas, sim, de línguas clássicas (latim, hebraico, grego, árabe, germânico)

⁵ Optamos por utilizar as aspas ao tratarmos do aspecto culto ou coloquial da variedades faladas pelos estratos sociais citados, pois entendemos que podem ser problemáticos, haja vista que o termo “culto” pode fazer alusão à ideia de “*Kultur*”, utilizada na Alemanha nazista para distinguir aquilo que era considerado elevado, em detrimento do que ela realizado pelas camadas inferiores da sociedade (*vide* Veiga-Neto, 2003). Assim, termos como “formal”, “culto” ou mesmo “padrão” precisam ser vistos com um olhar crítico e atento. Para evitarmos nos prolongar nesse assunto, contudo, optamos pela utilização de tal recurso. Fica, então, marcado que não coadunamos com nenhuma ideia elitista e/ou racista, a(s) qual(is) pode(m) atravessar estudos linguísticos, bem como qualquer outro campo científico.

⁶ Também são chamados de “não brancos” por alguns autores, porém nessa definição, incluem-se amarelos e descendentes (d) e indígenas, cuja densidade populacional é de 1%). Neste documento, onde lê-se “não branco” entenda-se pessoa negra ou parda, visto que são a maioria e foco do nosso estudo.

vs. linguagens (locais)), apenas consolidou-se como “língua” (nos moldes modernistas da Europa) devido à força (física e simbólica) da Coroa Portuguesa, impondo-se sobre as demais variedades faladas no território lusitano e ganhando destaque no âmbito internacional, enquanto seu “irmão” mais próximo, o galego, dada a falta de poder político e econômico para combater a Coroa Castelhana, não teve a mesma “sorte”, o que reforça a relação entre a validade (legitimidade) do que é considerado língua, sob a imposição do poder estatal, e aquilo que é considerado “coloquial”, “regional” ou, ainda, “dialetal” (FARACO, 2019).

Acreditamos ser importante fazermos esse adendo, pois, na concepção europeia clássica, uma língua precisava ter uma gramática, ou seja, uma lógica “de como escrever” e, por extensão, “de como se expressar verbalmente, seja por escrito ou oralmente”, reconhecida e inscrita.

Portanto, nessa concepção, apenas as “línguas clássicas” eram, de fato, classificadas como línguas, pois dispunham de compêndios com suas regras, enquanto os falares regionais eram tidos, apenas, como variações “defectivas” desse falar mais elitizado e, portanto, válido, legítimo e necessário de se aprender nas escolas.

Assim, o D. Fernando de Almada ordenou que Fernão de Oliveira redigisse a “Grammatica da lingoagem Portuguesa”, no séc. XVI. Daí, novamente, a relação entre língua e poder (político) simbólico ou/e formal/material(izado) (FARACO, 2019). Cabe refletirmos acerca da importância da colonização da América do Sul e de partes da África e Ásia para a consolidação de Portugal no cenário geopolítico internacional, o que impactou diretamente na percepção, com relação à língua falada por esse povo.

Voltando ao continente americano, no que diz respeito às línguas indígenas, seu número foi, cada vez mais, diminuindo devido às chacinas e perseguições aos seus povos, mas, também, por conta de decretos do governo português impondo o uso apenas da língua portuguesa, a exemplo do ano de 1758, quando o uso da língua geral, de base tupinambá, foi proibido (LUCCHESI, 2015).

Contudo, essa lenta e contínua queda demográfica não impediu que línguas e culturas indígenas deixassem seus legados nos hábitos e falares dos reinóis (portugueses vivendo e nascidos no Brasil). Houve, inclusive, por parte dos próprios portugueses, um investimento em aprender sobre algumas dessas línguas, elaborando textos, nos quais eram explicadas regras de uso desses idiomas. Daí, a presença de tantas palavras de origem indígena no português falado no Brasil contemporâneo, tais como: manjerição, maracujá, cuia, amendoim, abacaxi ou, ainda, ananás (presente, também, no francês), além de arara (presente em várias línguas, como alemão,

francês, italiano, holandês, como “*ara*”) – o que significa que línguas, como o tupi, tiveram influência internacional, por conta do comércio português.

Além dessas línguas nativas, houve forte presença de línguas importadas (além do próprio português), advindas da África, mas, nesse caso, não houve nenhum ímpeto dos portugueses em se comunicar por meio delas. No entanto, a despeito desse desinteresse, foram as línguas trazidas com os escravizados que mais tiveram impacto linguístico, sendo as mais importantes: o quicongo, quimbundo e quicongo, além do iorubá, língua relativamente mais distante das demais, linguisticamente falando, mas que teve bastante importância no âmbito religioso (CASTRO, 2001; LUCCHESI, 2015; SARAIVA, 2016).

Essas línguas foram faladas durante anos pelos africanos, uma vez que, ainda que fossem misturados entre si, pelos portugueses, encontravam, nas proximidades linguísticas, uma forma de se comunicarem, ainda que fossem obrigados a aprender o português. Sendo assim, com o tempo, “[...] o africano adquiriu o português como segunda língua e foi o principal responsável pela difusão da língua portuguesa em território brasileiro” (CASTRO, 2001, p. 90).

No que diz respeito ao aprendizado do português por parte dos africanos, poderia ter surgido, aí, um crioulo – uma língua fruto da simplificação de regras gramaticais da língua colonizadora e lexicalização com base na língua colonizada. No Brasil, contudo, segundo Lucchesi (2015), isso não aconteceu, ainda mais com a vinda da Coroa em 1808, o que reforçou a presença portuguesa na colônia, dando-lhe mais importância e aumentando os investimentos em infraestrutura, o que, segundo o autor, culminaria na independência política do Brasil, em 1822⁷.

Com o aumento demográfico lusitano, as línguas africanas foram, cada vez mais, perdendo força nos grandes centros urbanos, principalmente, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ficando reservadas a comunidades distantes desses locais, assim como já vinha acontecendo com as línguas indígenas. Sobre essas mudanças demográficas e socioeconômicas, afirma Lucchesi que:

Para além do avanço da língua portuguesa decorrente desse processo de urbanização, o fim do tráfico negreiro em 1850 eliminou a grande fonte do multilinguismo no Brasil, já que a população indígena continuava a ser dizimada e se refugiava nos confins do território brasileiro, em regiões de baixíssima densidade demográfica. (LUCCHESI, 2015, p. 87)

⁷ Cabe, aqui, frisarmos que essa independência ocorreu, apenas, no nível político, no âmbito da monarquia. É importante fazermos essa ressalva, pois não houve, no Brasil, um movimento popular forte e organizado o suficiente para trazer independência a essa região, em relação à Coroa, sendo, o citado evento, somente uma formalidade.

Contudo, mesmo com o fim do tráfico, o povo negro continuou marcando presença na vida cotidiana dos colonizadores, ocupando cargos básicos, o que renderia, à língua dos senhores, empréstimos e modificações importantes. Acerca dessa presença, Lucchesi (2015, p. 92) discorre que “Presentes em maior número e mais integrados na sociedade dos brancos, os africanos e seus descendentes desempenharam um papel decisivo na forma como o português se plasmou no Brasil, como bem observou o grande antropólogo Darcy Ribeiro (1995: 166)”.

A seguir, faremos um resumo acerca do tráfico negreiro e de como ele moldou os contornos demográficos do Brasil.

1.4 Da África para o Brasil: o tráfico negreiro e o (re)desenho demográfico brasileiro

Antes de apontarmos os dados acerca do tráfico negreiro, importa-nos apontar que entendemos que a demografia brasileira foi redesenhada, haja vista que já havia diversas etnias, religiões e línguas ameríndias no território. Portanto, esses povos que chegariam mais tarde, voluntariamente ou à força, não seriam os únicos responsáveis pelos contornos etnolinguísticos atuais.

Figura 2: Mapa do fluxo do tráfico negreiro para o Brasil.



Fonte: Folha de S. Paulo. São Paulo, Caderno Mais, 21 de abril de 2004, p. 17.

É importante iniciarmos a exposição apresentando o mapa do fluxo de tráfico da África para o Brasil, como se nota na Figura 2, acima. Nele, é possível observarmos que mais de 50% do contingente de mão de obra escrava foi importado da África Centro-Occidental, seguido da África Ocidental, com mais de 30%, sendo o Sudeste da África o terceiro, com cifras acima de

5%. Ao analisarmos o mapa político atual do continente, percebemos que, nas três macrorregiões apontadas, estão os seguintes países: Congo, Angola, Gabão, Moçambique, República Dominicana do Congo, Senegal, Costa Rica do Marfim, Gana, Nigéria, Guiné Bissau, para citarmos alguns.

Como já mencionamos, o tráfico negreiro durou séculos, prolongando-se mesmo após a sua proibição, o que também ocorreu com o escravismo e trabalhos análogos à escravidão (denunciados em algumas localidades, até hoje).

Cabe destacarmos, ainda, que, durante a colonização do Brasil, os portugueses se concentraram principalmente no Nordeste, uma pequena faixa do Norte, além da zona costeira do Sudeste.

A seguir, apontaremos, brevemente, os principais episódios que levaram grandes cifras populacionais a se locomoverem dentro do Brasil, moldando, mais uma vez, sua demografia.

1.4.1 Do mundo para o Brasil: brevíssimo resumo acerca da (i)migração para e no país

O atual mapa demográfico brasileiro pode não deixar claro de imediato, devido à miscigenação e mobilidade inter-regional, amplificadas por conta dos meios de transporte cada vez mais eficientes na modernidade, contudo boa parte da ocupação dos territórios brasileiros ocorreu por meio da diáspora nordestina. Isso ocorreu, como pudemos perceber na subseção anterior, em grande parte, devido à colonização portuguesa ter se concentrado principalmente nas regiões costeiras chamadas atualmente de Nordeste e Sudeste e, mais tarde, com o fim do Tratado de Tordesilhas, da parte interiorana do Norte e do Sul.

Assim, ao longo dos anos, os portugueses foram migrando Brasil adentro, o que foi intensificado, principalmente, após o relaxamento do tratado supracitado. Ainda na época da escravidão, por exemplo, os reinóis (portugueses vivendo no Brasil), junto com os seus escravizados, deslocavam-se adentro do território, à procura de oportunidades e riquezas. Além dessa empreitada, haveria diversas outras que seriam responsáveis por criar os contornos geográficos, geopolíticos, socioeconômicos, demográficos e, até mesmo, linguísticos do país. Assim, a seguir, citaremos alguns eventos importantes que serviram de motor para os grandes deslocamentos populacionais ao longo dos anos.

O primeiro caso que podemos mencionar foi o *boom* da mineração de pedras preciosas ao Sudoeste da Bahia – evento semelhante à “corrida do ouro”, nos Estados Unidos da América. Ali, surgiria o estado de Minas Gerais. Para que isso acontecesse, um grande contingente de

peessoas se deslocou rumo a essa região, levando consigo as várias línguas africanas remanescentes, assim como as variantes do português faladas naquele momento.

Mais tarde, haveria a migração em direção à região do Serrado e do Pantanal, cujas características geológicas beneficiam a agropecuária, principal fonte econômica local, até os dias atuais. Nesse período, muitos negros já haviam conseguido a carta de alforria e, portanto, viajavam com suas famílias em busca de trabalho.

No início de 1800, houve, ainda, a migração para o Sudeste do país, mormente para o Rio de Janeiro, com a vinda da Coroa, em 1808, e com a instalação da Capital nesse estado, o que fez com que o país deixasse de ser um “quintal” de Portugal, recebendo investimentos em infraestrutura, rodovias, além da abertura do comércio internacional – o que foi ainda mais ampliado após a independência do país, em 1822. A maioria desses investimentos, contudo, concentram-se na região Sudeste, que, até o hoje, tem a maior importância econômica nacional.

Ademais, podemos mencionar a explosão da imigração a partir de 1850, mas que já vinha ocorrendo desde o início do século, em menor proporção. Entre os imigrantes, estavam italianos, russos, alemães, espanhóis, portugueses, japoneses, ucranianos, suíços, poloneses, entre outros.

Assim, com o fim do tráfico negreiro e a abertura dos portos, os imigrantes, em sua maioria, oriundos do Leste Europeu, assentar-se-iam especialmente no Sul, sob a promessa, do governo brasileiro, de conseguirem terras e poderem cultivar – o que nem sempre foi o caso⁸. Contudo, ao longo do tempo, muitos receberam incentivos do Estado, interessado em “[...] apagar a herança escravocrata brasileira [e] promover o ‘branqueamento’ da população” (BEZERRA, s/p), e foram, assim, ganhando presença e destaque na indústria e na política, impulsionando, mais uma vez, a mobilidade populacional de outras regiões – dessa vez, ao Sul⁹.

Podemos destacar, também, a migração nordestina para a região do Norte, em busca de empregos, principalmente, devido à produção da borracha, episódio chamado de “Ciclo da Borracha”, ocorrido na Segunda Guerra Mundial e impulsionado pelos governantes da Ditadura Militar, ávidos pela expansão populacional no Norte. Foi graças a isso que conseguimos conquistar o estado do Acre, bem como povoar a região e impedir invasões de países vizinhos.

⁸ Para se entender mais sobre o assunto, recomendamos a pesquisa sobre os modelos de “sistema de parceria” e “sistema de colonato”, utilizados na época da imigração. Cumpre destacarmos que muitos imigrantes foram explorados e viveram em péssimas condições, levando, até mesmo, a protestos e, inclusive, forçando alguns a retornar às suas terras, as quais, como era o caso da Alemanha e Itália, passavam por crises e guerras.

⁹ A presença da Bacia do Prata e do Aquífero Guarani na região Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste, aliada ao clima subtropical (temperado), em grande medida, contribuiu para o desenvolvimento da indústria e da agropecuária.

Outro propulsor da migração foi a criação do Distrito Federal, no coração do Brasil. A construção de Brasília, em 1956, teve, majoritariamente, mão de obra Nordestina e gerou bastantes empregos, apesar dos, também, numerosos acidentes, o que levou um grande contingente populacional a migrar para o Centro-Oeste, que se estabeleceu nessa região.

Ademais, a urbanização e industrialização do estado de São Paulo¹⁰ foi mais um episódio que amplificou a migração inter-regional. Esse fenômeno tornaria São Paulo o coração econômico do país, sendo sua capital a cidade mais populosa e mais desenvolvida da América Latina, até a atualidade. Ressaltamos, ainda, que grande parte da mão de obra que possibilitou esse feito veio da região do Nordeste, o que acelerou o êxodo rural e a criação de grandes cidades no Sudeste do país, tendo seu apogeu entre os anos de 1930 e 1970.

Em resumo, portanto, o povo do Nordeste, composto à época principalmente de africanos escravizados e, mais tarde, de seus descendentes, muitos miscigenados com indígenas e portugueses, deslocou-se, em diferentes momentos, para outras regiões, seja à força seja voluntariamente, em busca de melhor qualidade de vida.

Acreditamos ser importante fazer esse breve levantamento histórico, pois ele teria impacto no plano linguístico, como aponta Lucchesi (2015), haja vista que as línguas africanas presentes no Nordeste foram se misturando ao português, ao passo que se espalhavam, influenciando a maneira como as pessoas das outras localidades falavam, inclusive dos próprios migrantes europeus e asiáticos presentes no Sul e Sudeste, além dos portugueses que chegariam após 1800. O autor aponta, inclusive, que essas diversas locomoções em massa contribuíram para o não isolamento das variedades do português no Brasil, impedindo, assim, sua criouliização (pelo menos, não nos grandes e médios centros urbanos), além de fazer com que as variantes regionais não se tornassem tão distintas, ao ponto de serem ininteligíveis, como ocorreu, por exemplo, na Itália, na Índia e na China.

A seguir, discutiremos acerca dos principais troncos linguísticos africanos para, então, tratamos sobre o ramo banto, de onde vieram as línguas que mais marcaram presença no Brasil.

1.5 Línguas da África: um panorama linguístico do continente

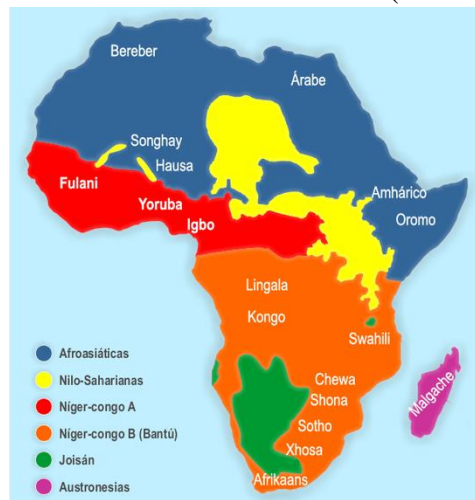
Discutidos o tráfico negreiro, seu impacto na configuração do povo brasileiro e os eventos econômicos e políticos que propiciaram a migração inter-regional e internacional, cabe

¹⁰ O estado de São Paulo também faz parte do chamado “Cone Sul” e é beneficiado pelas mesmas características do Sul citadas acima, o que aumentou suas chances de se desenvolver industrial, econômica, política e socialmente.

fazermos um breve levantamento acerca das famílias linguísticas presentes na África para, em seguida, discutirmos as faladas nas regiões de maior incidência do comércio europeu e posterior tráfico de escravizados. Assim, poderemos, de forma panorâmica, entender um pouco sobre nossas raízes e origens africanas e, principalmente, quais línguas influenciaram o PB.

Para tanto, a seguir, apresentaremos o mapa linguístico do continente africano (Figura 3), por meio do qual será possível observarmos seus principais troncos linguísticos, lembrando que, na África, são falados mais de 2 mil idiomas nativos, espalhados em seus 54 países, isso sem contarmos as línguas importadas da Europa, durante sua exploração e colonização.

Figura 3: Mapa linguístico do continente africano (exceto as línguas europeias)



Fonte: A concordância verbal nas comunidades quilombolas de Alcântara (MA): uma contribuição para a discussão sobre o contato linguístico no português brasileiro.¹¹

É importante, todavia, ressaltarmos que esses contornos e nomenclaturas precisam, ainda, de bastante estudo e análise, haja vista que, a depender de como o linguista observa as línguas lá faladas, chegará a distintas conclusões, o que ocorre devido à multiplicidade étnica e linguística desse continente, duas vezes maior que a Sibéria e que é o berço da humanidade. Podemos, ainda, salientar que as delimitações políticas (dos Estados) são um legado da colonização do continente e que não representam uma unidade etnolinguística. Ademais, no mapa em questão, não estão sinalizadas as línguas europeias, levadas com a colonização, a exemplo do português de Moçambique, Angola e Cabo Verde.

Outro ponto que cabe ainda ser mencionado é o fato de a maioria dos estudos sobre línguas e culturas africanas não partirem dos seus povos, dado que grande parte do interesse europeu pelo estudo das línguas subsaarianas surgiu com vistas a dominar os diversos povos

¹¹ Figura científica em ResearchGate. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-5-Linguas-da-Africa-troncos-linguisticos-Fonte-ptwikipediaorg_fig12_320150035. Acessado em: 11 de jul. de 2022.

que lá habitavam (o que enseja a discussão acerca da geopolítica linguística). Sendo assim, por mais louváveis que esses estudos possam ter sido e muitos nos servirem, ainda hoje, como documentos sócio-históricos e linguísticos, precisamos ficar atentos a possíveis preconceitos e problemas metodológicos, o que pode enviesar nossa lente e nos levar a acepções turvas e não científicas, além de parciais e, até mesmo, racistas e/ou desrespeitosas.

O mapa citado está dividido em seis grandes troncos, sendo que o nigero-congolês (também conhecido como nígero-congolês) está subdividido em duas partes, sendo elas A e B. Para facilitarmos a visualização das macrorregiões do continente, abaixo expomos o mapa das divisões políticas da África (Figura 4) segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), bem como as delimitações políticas de cada país.

Figura 4 – Divisão das macrorregiões africanas



Fonte: Mundo Educação¹²

Com o afã de melhor organizarmos nosso levantamento e facilitarmos sua compreensão, dividimo-lo em cinco breves subseções. A seguir, abordaremos a família afro-asiática.

1.5.1 Da família afro-asiática ou camito-semítica

Como podemos notar, na Figura 5, a família afro-asiática (ou camito-semítica) está marcada pela cor azul e cobre todo o norte do continente, conhecido como África Setentrional, ocupando o norte do Saara, circundando todo o Mar Mediterrâneo e se estendendo abaixo do “chifre” africano (portanto, em parte da África Oriental).

¹² Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/africa-2.htm>. Acessado em: 12 de jul. de 2022.

Contudo, a seu respeito, é preciso entender que as línguas presentes nessa vasta área não têm parentesco, mas traços etnolinguísticos, além de histórico geopolítico comum: a troca de influências e conflitos entre si e com os antigos reinos e impérios europeus e asiáticos.

Figura 5: Línguas afro-asiáticas



Fonte: Figura científica em ResearchGate. Acessado em: 11 de jul. de 2022.

Sendo assim, devido ao acesso a diferentes mares e, também, à possibilidade de controle sobre eles, os povos daquela região sempre foram mais influentes que os demais (subsaarianos). É por conta disso que as línguas ali presentes foram as primeiras a possuir um sistema escrito, seja ele desenvolvido pelos nativos, a exemplo dos sistemas de escrita egípcios, seja por meio de empréstimos, como foi o caso dos sistemas gráficos árabe e hebraico.

A família camito-semítica/afro-asiática detém por volta de 400 línguas, tendo cerca de 495 milhões de falantes não só na África, como no Sudoeste da Ásia. Ela se divide em diferentes ramos, sendo eles: o extinto ramo egípcio, o berbere, chádico, cuxítico, semítico e omótico (neste caso, existem discussões acerca de seu pertencimento a essa família).

As línguas mais importantes e numerosas são: árabe (cerca de 200 milhões só na África), tuaregue (que se trata de um grupo de dialetos aparentados, abarcando aproximadamente 1.2 milhões de falantes), amárico (também conhecido como língua etíope, pois é o idioma oficial da Etiópia, com por volta de 21 milhões de falantes nativos e não nativos), afar (presente na Etiópia, Eritreia e Djibuti, é falada por cerca de 1.5 milhões de falantes, tipicamente os afares, que é um grupo étnico que habita o chifre africano, ao norte da África Oriental).

Há, ainda, as línguas berberes, também denominadas tamaziguesou, ainda, tamazights. Dentro desse ramo, há entre 25 e 26 línguas, faladas pelos berberes, majoritárias na região de Magrebe, que, em árabe, significa “ocidente” ou “poente” e opõe-se a Maxerreque (que significa “oriente” ou, ainda, “levante” e “nascente” e se refere à área do Egito e toda a região do sudoeste asiático), abarcando quase todos os países da África Setentrional, como o Marrocos, Tunísia e Argélia (Magrebe menor) e Saara Ocidental, Líbia e Mauritânia (Magrebe maior).

Ainda na região Setentrional, é falado o hauçá, o qual faz parte do tronco chádico e é falado por mais de 80 milhões de pessoas, seja por nativos ou por falantes de segunda língua. Não é oficial de nenhum país, mas está entre as mais faladas e mais importantes. Um dado interessante sobre esse idioma é o fato de apresentar consoantes implosivas, assim como outras línguas africanas, além de posicionar o adjetivo antes do substantivo, como ocorre no inglês.

Há, ainda, o somali/somaliano, falado na Somália, Etiópia, Quênia e Djibuti. Por conta da instabilidade política do território somaliano, é difícil precisarmos a quantidade de falantes nativos, mas alguns estudos, como o da Biblioteca Universitária Holandesa de Utrecht (*Dutch Universiteitsbibliotheek Utrecht*), estimam que haja em torno de 10 a 15 milhões de falantes.

Uma curiosidade a seu respeito são os pronomes coletivos inclusivo “*aaynu*”, usado para tratar de ele(s) + você(s) + eu, e exclusivo “*annu*”, que não inclui a(s) pessoa(s) com quem falamos (você(s)), tanto para sujeito quanto objeto, o que não ocorre em línguas indo-europeias. Outro detalhe a respeito dessa língua, também presente no hauçá, amárico e oromo, é a variação de gênero também na conjugação da segunda pessoa dos pronomes, ou seja, algo parecido com os pronomes de tratamento usados no português: “o senhor” vs. “a senhora”.

Há, enfim, vários outros idiomas falados nesse território, contudo os supracitados estão entre os mais usados e mais importantes, nessa região.

1.5.2 Da controversa família nilo-saariana

Talvez a única coisa que esse agrupamento tenha em comum seja o espaço físico, ou seja, o fato de se situarem ao longo da região do Saara, alcançando o Rio Nilo (Egito) e espalhando-se pelo noroeste da África Oriental, estando presente, ainda, em parte da região central do continente (*vide* Figura 6, em cor amarela).

A controvérsia aparente nessa “família” é exatamente o fato de não ser, de fato, um grupo sistemático e “aparentado”, tratando-se, na verdade, de um conglomerado de línguas ainda não definidas e devidamente estudadas. Devido a isso, os mapas linguísticos disponíveis são questionáveis, dado que seus dados são, em grande medida, ainda incertos (observe-se que mapa da Figura 3 é diferente do mapa abaixo).

Fazem parte dessa pretensa família: o luu/dholuo, falado no Quênia (4.4 milhões); o canúri, um complexo de dialetos usados na região do Lago Chade, na Nigéria, Níger e Chade (4 milhões e mais 4.7 se somado com o canembu); as línguas songai, presentes na África Ocidental, localizadas mais especificamente nos entornos do Rio Níger, situado no Mali,

Burquina Fasso e Níger (3.2 milhões de falantes). Além desses idiomas, podemos mencionar o ateso, língua núbia, lubara ou lugbara, nandi-marcueta e langu.

Figura 6: Línguas Nilo-saarianas



Fonte: Wikipedia¹³.

1.5.3 Da língua malgaxe

Como podemos notar, a partir da Figura 7, em roxo/violeta, está o malgaxe, falado na ilha de Madagascar, como língua oficial, ao lado do francês, sendo a mais falada no país.

Faz parte da família austronésia, isto é, “ao sul da Ásia”, sendo, portanto, de origem asiática, da ilha de Bornéu, e pertence ao grupo malaio-polinésio, estando presente em quase todas as ilhas que circundam o sudeste do continente asiático, salvo na Indonésia e Austrália.

Figura 7: Língua malgaxe



Fonte: ResearchGate.

1.5.4 Da família coissã

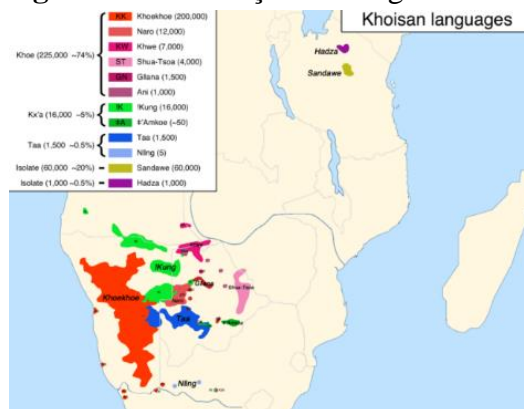
Podemos observar, na Figura 8, as línguas coissãs (*khoisan*), cujas etnias *khoi* e *san* são milenares, estão situadas em países, como Angola, Namíbia, Botsuana e África do Sul (em

¹³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_nilo-saarianas. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

cifras baixíssimas), estando algumas línguas em situação de risco de extinção. A língua mais falada entre elas é o nama, que dá o nome da Namíbia, também chamada de koikoi.

O agrupamento dessas línguas como um ramo linguístico foi idealizado pelo linguista estadunidense Joseph Greenberg, porém, nos últimos anos, sua unidade foi contestada por vários estudiosos, como Ernst Oswald Johannes Westphal, Bonny Sands e Anthony Traill, para os quais essas línguas não compartilham a mesma origem, tendo, no entanto, se influenciado mutuamente, haja vista que eram faladas em territórios muito próximos.

Figura 8: Distribuição das línguas coissãs



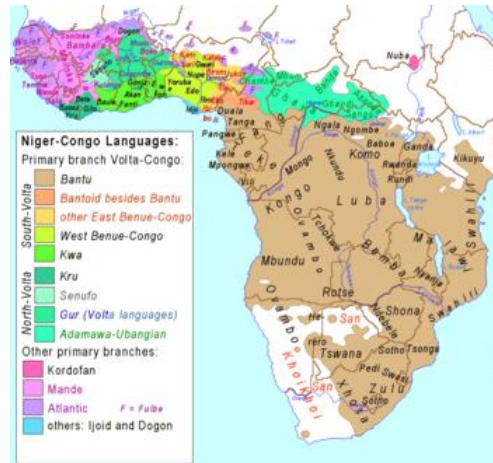
Fonte: Dados do Wikipédia¹⁴.

Entre as características recorrentes nessa pretensa família, estão seus inúmeros cliques, o que levou os neerlandeses a apelidar seus falantes, pejorativamente, de “gagos” (hotentotes).

1.5.5 Da família nigero-congolesa

Também classificadas por Greenberg, a família nigero-congolesa é a mais extensa do continente, com mais de mil línguas. Observamos que essa família está, em grande medida, presente nas regiões Oeste (ao sudoeste do deserto do Saara), se estendendo até o Sul do continente, alcançando, ainda, a sua costa leste (Figura 9). Assim, podemos supor que seus grupos linguísticos e suas diversas ramificações não sejam idênticos, gerando-se, portanto, inúmeras variedades, mais ou menos próximas, como é o caso do ramo das línguas bantas (*bantu*), cujo número é o mais expressivo dentre as demais.

¹⁴ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Khoisan_languages. Acessado em: 11 de jul. de 2022.

Figura 9: Família nigero-congolesa

Fonte: Dados do Wikipedia¹⁵.

No mapa que acima, as línguas bantas estão marcadas pela cor marrom. Comparando-se o mapa das Figuras 3 e 8, podemos observar que as línguas bantas fazem parte do grupo B, enquanto as demais fazem parte do segmento A. Analisando esse mapa, em contraste com o mapa intercontinental do tráfico negreiro (Figura 2), é possível percebermos que a maior parte dos escravizados vieram da região costeira do oeste africano.

Assim, notamos que a maioria das línguas trazidas para o Brasil, ainda que faladas por diferentes povos, cujas tradições e religiões eram as mais diversas, compartilhavam traços e raízes comuns. Desse modo, podemos supor que, ao chegarem à América Portuguesa, essas pessoas buscaram se comunicar por meio das línguas mais importantes que, muito provavelmente, tornar-se-iam línguas francas locais (no Brasil), tornando-se, portanto, possível a comunicação básica entre os subjugados, a despeito das ações dos seus senhores em prol da completa confusão e desentendimento.

1.5.6 Das línguas nigero-congolesas

Antes de tecermos alguns comentários acerca de algumas informações sobre as línguas situadas na África Ocidental, é importante salientarmos que elas tiveram uma presença considerável no Brasil, principalmente no Nordeste, como podemos notar via mapa do tráfico negreiro, na Figura 2, cuja flexa marrom-escuro aponta para a região do Maranhão – não ficando o tráfico restrito a apenas essa localidade. No mapa, observa-se que 32,1% dos escravizados

¹⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_nigero-congolesas. Acesso em: 23 de abr. de 2021.

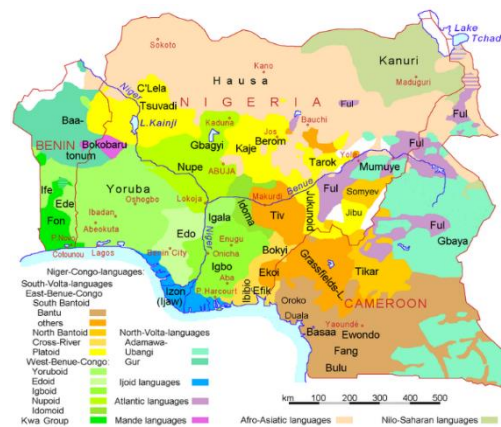
foram trazidos da África Ocidental, o que é um número considerável, ainda mais levando-se em consideração o fato de o Brasil ter sido o país/território que mais recebeu africanos do mundo (na época da escravidão).

No entanto, cabe destacarmos, como já discutido em 1.4.1, que os falantes dessas línguas, seja na situação de escravizados seja como cidadãos livres, migraram, em diversos momentos, para diferentes regiões do país, o que fez com que muitas características dessas línguas, já incorporadas ao PB, espalhassem-se Brasil adentro.

Analisando-se, de maneira panorâmica, no mapa da Figura 9, estão situadas as línguas fulo/fulani (ou, ainda, “*ful*” e “*pular*”), fangue, iorubá, fom, ibo (ou *igbo*) entre várias outras.

É interessante observarmos que há uma miscelânea de línguas, o que está demonstrado em cores de tons mais ou menos próximos (quanto à paleta), o que indica a sua interinfluência ou, ainda, que elas carregam características mais ou menos distantes umas das outras.

Figura 10: línguas nigero-congolesas da África Ocidental



Fonte: Dados do Wikipédia.¹⁶

Entre algumas informações linguísticas que merecem destaque, podemos mencionar o fato de a palavra “banana” ter sido emprestada da língua uolofe (*wolof*), falada no Senegal, mas, também, em outros países da região da África Ocidental (que não aparecem no mapa acima), a qual foi espalhada pelos portugueses mundo afora e está presente atualmente em várias línguas.

Quanto à língua mandinga, que faz parte do ramo atlântico mandê, suspeita-se que não faça parte do ramo banto, mas tenha sofrido fortes influências dele (assim como o hauçá), como se especula acerca das línguas coissãs. Nota-se que o termo “mandinga” ainda é usado, no Brasil, como uma forma de se referir a algum tipo de trabalho espiritual, direcionado a alguém,

¹⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_nigero-congolesas. Acesso em: 25 de abr. de 2021.

mormente com um tom pejorativo, ou seja, tratar-se-ia de uma obra com fins malignos. Esse tipo de visão preconceituosa se assentou, também, em outras palavras, como “vudu”¹⁷ e “macumba” (instrumento de percussão), sendo que ambas, originalmente, não têm caráter negativo.

Algo que, também, chama-nos a atenção, a respeito das línguas nigero-congolesas, é a diversidade de estruturas sintáticas, como se percebe na língua acã (que faz parte do sub-ramo cuá), cuja negação se anexa entre o prefixo pronominal e o verbo, como é o caso de “*meko*” (eu vou) e “*menko*” (não vou), ou seja, neste caso, observarmos que a nasal “n” marca a negação do verbo. Já quanto ao tempo passado gramatical, nessa língua, dá-se como um afixo, como podemos observar, ainda, no verbo “*meko*”, que se torna “*mako*” (eu fui), ou seja, a vogal “a” marca a variação temporal.

Podemos apreender, portanto, a respeito das trocas entre esses povos e os europeus, que seria esperado que houvesse dificuldade de eles (os africanos) entendermos como funciona a negação nas línguas de superstrato (europeias) caso não houvesse um ensino formal cauteloso e profissional.

Poderíamos abordar as várias línguas que compõem esse sub-ramo, contudo, devido à limitação própria do presente documento, cabe, então, mencionar a língua mais importante e numerosa dessa região: o iorubá (*èdè Yorùbá*, na língua nativa), que está presente na Nigéria (em maior número), Togo, Benin e Serra Leoa – todos esses no oeste africano (em verde, na Figura 9). Além de marcar presença nesses territórios, tem forte importância como língua litúrgica no Brasil, em Cuba, bem como em alguns lugares nos Estados Unidos. É falada, na África, por cerca de 50 milhões de habitantes.

É tonal, como a maioria dos idiomas africanos e segue a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO), assim como o português. Seu povo foi fortemente influenciado pela língua árabe e pela cultura islâmica, o que se pode atestar tanto pela larga quantidade de palavras de origem árabe quanto pelas vestes e costumes das religiões e expressões culturais presentes na língua-cultura iorubá. No Brasil “[...] a língua ganhou destaque no estado baiano por ser a língua adotada pela Nação Queto. A maioria dos negros que chegaram à Bahia vieram da Nação Queto e o iorubá é mais falado nas regiões originárias dessa nação” (WIKIPEDIA, s.d.). Por conta dessa forte presença em território baiano, os falantes de iorubá influenciaram, em grande medida, o dialeto

¹⁷ Religião tradicional da costa ocidental africana, presente, principalmente, na Nigéria e em Gana. Conforme o Wikipedia (s.d.) “É praticado pelos jejes, cabiés, minas, fons e (com um nome diferente) os povos iorubás do sudeste do Gana, Togo meridional e central, Benin meridional e central, e sudoeste da Nigéria. A palavra *vodún* (pronunciado *vodú* - ou seja, com um u nasal em um tom alto) é o termo bês (jeje-fom) para a palavra ‘espírito’”.

local, bem como a religião dominante, o catolicismo, se mantendo firme até os dias atuais (SARAIVA, 2016). É do candomblé e umbanda que vêm as palavras “[...] orixá, ialorixá, babalaô, babalorixá, Olorum, Oduduwa, Xangô, Oxum, Iemanjá, Iansã, Oxóssi, Nanã, Oxalá, Omolu, Ogum, Oxumarê; nas manifestações culturais como nos grupos carnavalescos de origem iorubá como Olodum, Ilê Aiyê, Okambi, Didá” (WIKIPEDIA, s.d.).

No âmbito legal, no Brasil, em 2018, foi reconhecida como patrimônio imaterial do estado do Rio de Janeiro, o que ocorreria, também, em Salvador, sob o projeto do vereador Edvaldo Brito (PSD), em 2019, reforçando, portanto, a importância dessa língua-cultura para o país, principalmente quando se observa toda a resistência a toda sorte de barbárie, promovida pelos colonizadores, a qual precisou enfrentar e suportar durante anos e, até mesmo, nos dias atuais, dado que as religiões de matrizes africanas enfrentam preconceito e racismo, ainda hoje.

Sobre seu impacto nos diversos estratos sociais e culturais brasileiros, podemos citar sua influência entre pessoas da comunidade LGBTQIAP+, especialmente àqueles que se definem como transgênero ou travesti, pois, por estarem, comumente, em situação de vulnerabilidade e marginalização social (devido a inúmeros fatores), veem, nessas religiões minoritárias, um lugar de afeto e acolhimento, incorporando, por conseguinte, termos de origem iorubá. É comum a utilizarem, também, como uma espécie de código, dado que a maioria da população desconhece seus termos. Essa discussão foi, inclusive, tema da prova de Português do Enem, de 2018, trazendo à tona a relevância dessa língua para essa população.

A seguir, abordaremos algumas características predominantes nas línguas bantas, sem, contudo, aprofundarmo-nos em cada aspecto, devido a sua riqueza e complexidade.

1.6 Panorama sobre as línguas bantas

O termo “banto”, ou “*bantu*”, significa “pessoas”, assim como “fulo/*pular*” e várias outras línguas e troncos nomeados a partir desse termo¹⁸. Parte do tronco benue-congolês (que, também, inclui o iorubá), o ramo banto abarca 500 línguas, tendo se originado onde, atualmente, está situada a República dos Camarões, no vale do Rio Bênué, estendendo-se, depois, por grande parte do continente. Suas línguas faladas são por cerca de 350 milhões de pessoas.

Contudo, como aponta Turci (s.d.), “[...] os bantos não são um povo, nem sequer são uma etnia. Banto é um tronco linguístico, ou seja, é uma língua que deu origem a diversas outras

¹⁸ Vale ressaltarmos, mais uma vez, que esses termos não são auto intitulações, isto é, não foram pensados pelos seus falantes, mas por linguistas europeus e estadunidenses durante a exploração e colonização da África.

línguas africanas. Hoje são mais de 400 grupos étnicos que falam línguas bantas, todos eles ao sul da linha do Equador”. É importante fazermos essa ressalva, visto que essa “desconexão” entre línguas e etnias pode ser percebida em vários grupos linguísticos africanos (e, até mesmo, entre grupos étnicos e Estados).

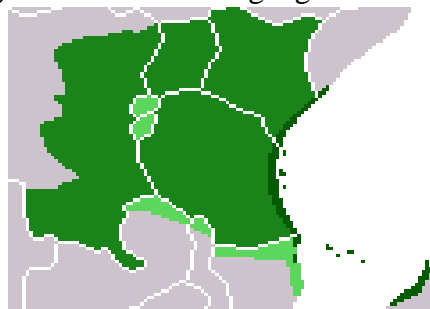
Na verdade, qualquer língua ou ramificação linguística não significa homogeneidade ou mesmo horizontalidade. Ao contrário, as línguas são faladas por humanos e, portanto, sensíveis tanto às questões “primárias”, de natureza elementar, como o ambiente onde os falantes habitam e suas condições para a sobrevivência, até mesmo a questões “secundárias”, ou seja, de cunho social e político. Assim, cada língua “reage” diferentemente, de sociedade para sociedade. Logo, o fato de diferentes povos falarem virtualmente a mesma língua não implica que compartilhem a mesma cultura e *vice-versa*.

Entretanto, por mais que cada língua banta tenha suas próprias características, existem traços que figuram em todas (como acontece com as línguas germânicas e latinas, por exemplo).

1.6.1 Do suaíle

Das línguas bantas, a mais falada é, sem sombra de dúvidas, o suaíle (ou, *swahili*), compartilhado entre mais de 50 milhões de pessoas, sendo, inclusive, a língua oficial de vários países, tais como: Quênia, Ruanda, Tanzânia e Uganda. Sendo assim e, como podemos notar, a partir do mapa representado na Figura 10, está situado na região Oriental do continente (Figura 11). Além de ter alçado à posição de língua oficial nos países citados, é língua franca em vários estados e territórios, sendo, ademais, um expoente na cultura literária. Foi fortemente influenciada pela cultura árabe, além de toda interinfluência regional, devido ao seu contato com comerciantes estrangeiros, sejam eles de países vizinhos, seja via mar.

Figura 10 – Extensão geográfica do suaíle



Fonte: Wikipedia¹⁹.

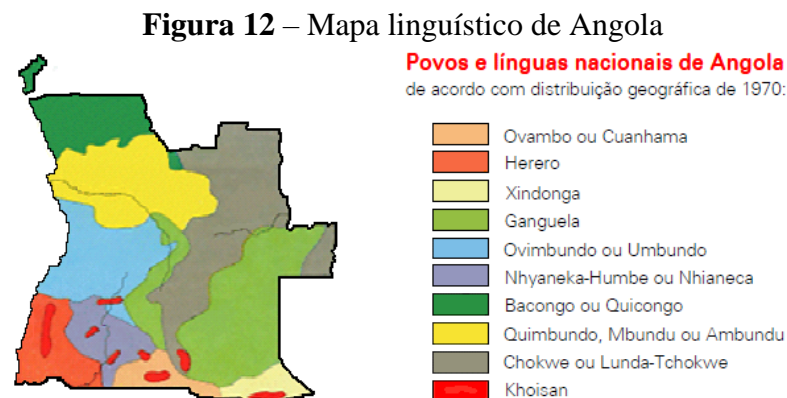
¹⁹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_sua%C3%ADli. Acesso em: 25 de abr. de 2021.

Por conta disso, um quarto dos vocábulos suaíles são de origem arábica. O próprio lexema que lhe nomeia veio desses povos, ou seja, “*sāhel*” significa “fronteira” ou, ainda, “litoral”, adjetivo usado em referência aos comerciantes (africanos) da costa, dando, assim, origem tanto ao nome da língua nativa quanto dos habitantes locais. Essa língua pode, também, ser chamada de “*Kiswahili*”, que, em uma transliteração livre, ficaria “quissuaíle”, algo comum entre as línguas bantas, como é o caso do “quimbundo” e “quicongo”.

O quicongo, quimbundo e umbundo estão entre as que mais influenciaram o PB, sendo mais utilizadas em Angola, sobre as quais abordaremos a seguir.

1.6.2 Das línguas de Angola

Como já apontamos, por meio mapa “Mapa do fluxo do tráfico negreiro para o Brasil” (Figura 2), 58,5% da população escravizada foi importada da região de Angola. Abaixo, na Figura 12, expomos o mapa linguístico de Angola, por meio do qual podemos perceber a presença das línguas umbundo, quimbundo, ganguela, xidonga, nhianeca, herero, quicongo e, até mesmo, as línguas coissãs.



Fonte: Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Política Linguística (LOPES, 2014)²⁰.

Iniciando-se da região Norte do país, em cor verde escuro, há presença do quicongo, ou, “*bacongo*” – sendo que “*ba-*” significa “pessoas”, ou seja, o termo faz referência ao povo do Congo, onde o idioma se originou, se espalhando pelas “[...] províncias de Cabinda, do Uíge e do Zaire, no norte de Angola; e na região do baixo Congo, na República Democrática do Congo e nas regiões limítrofes da República do Congo” (WIKIPEDIA, s.d.). Vale lembrarmos que o

²⁰ Disponível em: <http://ipol.org.br/plataformas-angolanas-de-aprendizagem-de-linguas-nacionais/>. Acesso em 26 de abr. de 2021.

antigo Reino do Congo se dividiu em República do Congo e República Democrática do Congo. Esse reino teve, por muito tempo, uma relação amistosa (pacífica) com os portugueses, com quem exercia trocas mercantis e afins. Contudo, essa tradição se romperia anos depois, devido à empreitada lusitana em escravizar os povos africanos, independentemente da sua posição socioeconômica.

O quicongo (verde-escuro) é uma das línguas nacionais angolanas, assim como o português. Conta com diversos dialetos, dada a sua extensão territorial e é falado por cerca de 9 milhões de pessoas, somando-se aquelas que o utilizam como primeira e segunda língua.

Abaixo dele, em cor amarela, está o quimbundo, também chamado nacionalmente de “*ambundu do norte*”²¹, que é, por sua vez, falado no Noroeste angolano, mormente na província de Luanda, onde fica a capital do país, que leva o mesmo topônimo. Compartilha o estatus de língua nacional, ao lado do quicongo, e é a segunda mais falada ali, tendo por volta de 3 milhões de falantes como primeira e segunda língua, além de mais 41 milhões que usam seus dialetos. Foi a língua que mais influenciou o PB, como veremos mais à frente.

O umbundo (*ambundu do sul* ou, ainda, *mbare*) é falado em Angola por 7 milhões de pessoas, especialmente, pelo povo ovimbundo (plural para *ocimbundu*), que constitui 37% da população nacional. É falado, ainda, na Namíbia como segunda língua.

Como é apontado no mapa acima, são falados diversos idiomas, contudo, os que mais tiveram presença no Brasil foram o quimbundo, quicongo e umbundo, além do iorubá, devido, entre outros fatores, a sua extensão e importância geopolítica local e regional. A seguir, discutiremos algumas das características linguísticas mais relevantes, acerca dessas línguas.

1.7 Principais aspectos linguísticos das línguas bantas

O quimbundo, umbundo e quicongo, assim como as demais bantas, possuem um acervo restrito de vogais, com apenas cinco vogais orais e, em alguns casos, vogais nasalizadas (como no PB), assim como poucas consoantes, sendo: no umbundo, 14 consoantes simples + 2 combinações (\widehat{tj} / e $\widehat{dʒ}$) + 3 pré-nasalizadas; no quicongo, 16 simples (sendo /g/ raramente usada e considerando-se as semivogais /y/ /w/) + 9 pré-nasalizadas; e, no quimbundo, 15 simples + 5 pré-nasalizadas.

²¹ Note-se que a letra inicial “a”, em “*ambundu*” foi adicionada, para que fique mais fácil, para os estrangeiros, de pronunciar-la, dado que, em língua nativa, o /n/ pode iniciar palavras, como ocorre com o topônimo nacional: “Ngola”. Trataremos mais a esse respeito ainda nesta subseção.

Nota-se a presença da velar /ŋ/ nas três línguas citadas (som presente na língua inglesa, na palavra “*song*”), não havendo as palatais /ɲ/ e /ʎ/ em nenhuma delas. Destacamos, ainda, que as pré-nasalizadas são constituídas pelas nasais /m/ ou /n/ + uma consoante vocálica, o que ocorre em português, porém não como fonemas pré-nasalizados. Contudo, essa diferença fonológica não foi um problema para se acomodarem as palavras africanas na língua lusitana, visto que seus falantes as reposicionaram quando apareciam dentro das palavras, a exemplo de “*ba.nto*” > “*ban.to*” e, nos casos em que as iniciavam, adicionavam uma vogal epentética, como em “*ngo.la*” > “*an.go.la*”; “*mbu.ndo*” > “*um.bun.do*” (APONTES, 2010).

Além disso, todas essas línguas são tonais, como a maioria dos idiomas falados no continente. Ademais, há algo curioso sobre as línguas bantas: a sua organização lógica, ou melhor, a sua morfossintaxe, sobre a qual discutiremos a seguir, a partir do quadro exposto na Figura 12, abaixo.

Figura 13: Quadro com partículas/morfemas das línguas bantas

CLASSES	NP	
1	*mu-	Humanos
2	*ba-	Plural de 1 ^a .
3	*mu-	Vegetais, inanimados
4	*mi-	Plural de 3 ^a .
5	*(d)i-	Diverso, aumentativo
6	*ma-	Líquidos, plural de 5, 11, 12, 14, 15
7	*ki- (qui-)	Diversos, diminutivo
8	*bi-	Plural de 7
9	*n-	Animais, inanimados
10	*n-	Plural de 9
11	*du-	Abstratos
12	*ka- (ca-)	Diminutivos
13	*tu-	Plural de 12
14	*bu-	Abstratos
15	*ku- (cu-)	Infinitivo
16	*pa-	Locativo (próximo, preciso)
17	*ku- (cu-)	Locativo (distanciado, não-preciso)

Fonte: Desenvolvido por Apontes (2012, p. 50).

Na Figura 13, expomos o quadro, desenvolvido por Apontes (2010), onde se elencam 17 morfemas, ou partículas, que funcionam como prefixos, a partir dos quais são criadas palavras e, até mesmo, sentenças – contudo, nem todos são largamente utilizados, sendo que os prefixos que encimam a tabela são os mais estáveis, enquanto os últimos apresentam certa inconsistência. A partir deles, os falantes podem, inclusive, demarcar se o objeto em questão é plural ou singular, não sendo necessários, portanto, sufixos marcadores de número, como ocorre em “telhas”, em que precisamos do “s” latino.

O autor apresenta o termo “banzo”, presente no PB, cujo significado alude ao “[...] processo psicológico pelo qual passavam os negros africanos escravizados que, em razão da serem levados para terras longínquas, ficavam num estado profundo de nostalgia [...] podendo levar à loucura ou à morte” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022)²². Essa palavra é composta pelas duas partículas “ba” e “nzo”, sendo a primeira, como podemos notar (Figura 13), significa “pessoas” ou “grupo de pessoas” e “nzo”, sua raiz, cujo significado é “casa”, ou seja, “casa de pessoas” ou, ainda, “lar”. Isso ocorre “[...] porque o sistema de classe em bantu é composto de prefixos nominais que se ‘fundem’ em palavras formando novos significados. Os morfemas (ou prefixos) nominais em bantu são agrupados em classes de 1 a 23 (sendo que uma minoria de línguas possuem (sic) as classes de 19 a 23)” (APONTES, 2010, p. 50). Além dessas palavras, são várias outras que se formam a partir dessa construção morfofonológica, a exemplo de “batuque”, “banguela”, “maribondo” etc.

Cabe, ainda, destacarmos a complexidade de sua construção morfossintática, a exemplo da oração, em suaíle, “*nilikinunua kiti kidogo*” (“eu comprei a cadeira pequena”, em português), composta por “*ni-*”, prefixo de primeira pessoa do singular, seguido de “*li*”, que marca o passado do verbo, enquanto “*ki-*” indica que o verbo “*nunua*” pertence à classe “*ki*”, ao passo que “*kiti*”, que significa “cadeira”, está seguido de “*kidogo*”, cujo núcleo “*-dogo*” denota que o objeto retratado é pequeno, enquanto “*ki-*” é a concordância com o termo “*kiti*” – portanto, se o termo modificado fosse “*mtoto*” (criança), o adjetivo tornar-se-ia “*mdogo*”. O curioso é que essa mesma oração, no plural, diz-se “*nilivinunua viti vidogo*”, ou seja, antes do verbo “*nunua*”, há um prefixo que marca a variação de número, cujos objeto e adjetivo precisam concordar com ele, alterando-se de “*ki-*” para “*vi-*” (Figura 14).

Ainda sobre a questão morfossintática, no suaíle, é curioso observarmos como se constrói a negação verbal. Nessa língua, a negação é marcada pela substituição do prefixo pessoal por um prefixo negativo, que pode variar entre “*si*” e “*h(a)*”, ocasionando, ainda, a perda do morfema de tempo e a substituição da última letra do verbo por “*i*”. Como exemplo, podemos citar a frase “*ni-na-sema*” (eu falo), que se torna “*si-semi*” (eu não falo). O mesmo fenômeno ocorre em umbundo, cuja negação é marcada por “*si*” e “*k(a)*”, como é o caso de “*ndi-feta*” (eu pago), que se transforma em “*si-fete*” (não pago). Para facilitarmos sua visualização, elaboramos uma figura, na qual cada segmento está sinalizado e devidamente descrito, a qual se expõe a seguir.

²² Cabe a ressalva de que, até a data de acesso, o dicionário não havia sinalizado a origem da palavra, como acontece com várias outras de origem africana, não apenas neste compêndio.

Figura 14: Estrutura morfossintática de frase em suaíle



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Contudo, no umbundo, essa construção é mais simples do que no suaíle, já que a marca de passado (*ele*) vem após o verbo (*fet-*), e a marcação de negação (*ka*) antecede a partícula de pessoa (*tw*), como podemos observar por meio da oração “*tw-a-fet-ele*” (ele **pagou**), que se torna “*ka-tw-a-fet-ele*” (ele **não pagou**). Entendemos que o “a” funciona como uma vogal de ligação.

Mais um ponto que cabe destacarmos é a ausência do pronome relativo “que” nas línguas bantas. No suaíle, por exemplo, existe a partícula relativa “*o*”, que concorda com o termo ao qual se refere. Podemos citar a oração “a palavra que eu falo”, a qual se traduz para “*nenonanilosema*”, sendo “*lo*” o termo relativo. No zulu, essa função é exercida pela forma “*i*”, a qual, também, ajusta-se ao termo referido.

Para facilitarmos a visualização, podemos mencionar essa mesma oração, “a palavra que falo”, em zulu, que se traduz como “*igama engiyikhulumayo*”, enquanto a frase “as palavras que falo” diz-se “*amagama engizikhulumayo*”. Sendo assim, há a concordância tanto com o termo referido quanto com sua forma no plural. Observe-se, no entanto, que a última partícula, “*yo*”, não se altera, pois é invariável nessa língua.

Além de todas essas características, há, também, a presença de partículas, pospostas ao verbo, que funcionam como partículas interrogativas. Podemos mencionar a oração, em suaíle,

“*anase maje neno hili?*”, sendo que “*sema*” é o verbo “falar”, cujo agente é “*ana*”, ou seja, “ele” e “*hili*” é o demonstrativo “essa”. O termo “*je*” significa “o modo” ou “como”. Já “*nenó*” é o objeto que, no caso, é “palavra”. Essa frase, em português, portanto, se traduzida literalmente, ficaria “ele-fala-como palavra **essa?**”, ao qual significa “como ele/se fala essa palavra?”, em tradução livre²³. Esse fenômeno se assemelha, em certa medida, ao que percebemos em algumas línguas da Ásia, como o japonês, cujo “ka” é utilizado, na maioria das vezes, para marcar uma interrogação.

Ademais, podemos lançar luz sobre mais uma particularidade dessas línguas: a variação de número, isto é, quanto à mudança do singular para o plural. Como já informamos, essa alteração tende a concordar com a classe à qual o termo pertence. Como um exemplo, podemos pensar em “banho rápido” vs. “banhos rápidos”. Nas línguas bantas, o termo “banho” tem sua própria versão no plural, a depender do seu sentido e, portanto, seu adjetivo também variará conforme suas iniciais. Seria algo como dizermos que, para o singular, há o termo “café”, mas, para o plural, dir-se-ia “safé”. Logo, o termo qualificador “quente” precisará se adaptar para algo como “sente”, o que geraria “safé sente”, significando, assim, “cafés quentes”, pondo de maneira corriqueira.

Tomando-se como exemplo o zulu, “café quente” traduz-se como “*ikhofi elishisayo*”, enquanto, para “cafés quentes”, diz-se “*amakhofi ashisayo*”. Para “vidro quente”, há “*ingilazi eshisayo*”, enquanto, para “prato quente”, diz-se “*ipuleti elishisayo*”. Sobre “ingilazi”, julgamos que seja um termo importado do inglês “*glass*”. Portanto, o “i” em “gi” seria uma epêntese, assim como em “zi”. Assim, podemos notar um paralelo com o processo fonológico que ocorre no PB com a palavra “street”, cuja estrutura monossilábica é convertida em um trissílabo: “is.tri.ti”. Quanto ao “in”, que a inicia, entendemos que se trata do morfema que a categoriza como objeto. Tal teoria reforça-se ao compararmos-la com “*inkomishi*”, ou seja, “(uma) xícara”.

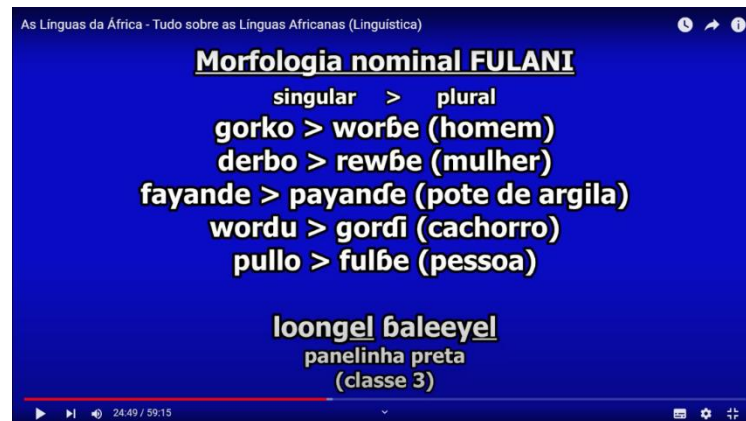
Dito isso, para visualizarmos mais concretamente esse fenômeno, tomemos duas sentenças que dizem respeito àquilo que dá nome ao ramo linguístico em análise (*bantu*), ou seja, observemos “pessoa quente”, ainda em zulu, em oposição a “pessoas quentes”. Para a primeira oração, temos “**umuntu oshisayo**”, enquanto, para o plural, temos “**abantu abashisayo**”²⁴. Em resumo, portanto, em todos os casos observarmos, o termo “quente”, no plural ou singular, condiciona-se ao termo qualificado.

²³ Para entender melhor esse e outros fenômenos das principais línguas bantas, recomendamos assistir ao vídeo “Línguas da África”, publicado pelo linguista e professor Maurício Carvalho, no seu canal “MOPC Linguística”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2BPiN79LnrQ>. Acesso em: 25 de abr. de 2021.

²⁴ Todas as orações citadas foram obtidas via *Google Tradutor*. Acesso em: 20 de abril de 2021.

Contudo, essa questão é ainda mais complexa, como podemos perceber se analisarmos línguas como o fulani/fulo, visto que palavras como “*gorko*” (homem) torna-se “*worbe*” (homens), enquanto “*derbo*” (mulher) altera-se para “*rewbe*” para se referir ao plural desse termo (Figura 15). Percebemos, portanto, uma grande irregularidade, como podemos notar a partir da figura abaixo, retirada de um vídeo, no *Youtube*, em que o linguista Maurício Carvalho explica acerca desse assunto.

Figura 15 – Morfologia nominal da língua fulani/fulo/pular



Fonte: Canal de Youtube MOPC

Por último e, talvez, ainda mais interessante, são as extensões derivacionais, que funcionam como os casos nas línguas indo-europeias. Entre elas, podemos citar: passiva, causativa, applicativa, recíproca (que é diferente do reflexivo), estativa, entre outras.

Para citarmos um exemplo, podemos imaginar o verbo "amar" (*kupenda*, em suaíle). Quando queremos dizer que alguém sofre a ação desse verbo, em português, dizemos "ser amado", conjugando o verbo no tempo verbal, pessoa e modo adequados. Nessa língua africana, contudo, o verbo citado torna-se "*kupendwa*", sendo que “-*w-*” funciona como a marca passiva, o que pode ser percebido, também, no zulu, tal como: “*ukuthanda*” → *ukuthandwa* (amar → ser amado). Já a forma applicativa funciona como um indicador de alvo, o que é indicado, nas línguas indo-europeias, a partir de preposições – como “para”, em português. Assim, o verbo suaíle “*kuandika*” torna-se “*kuandikia*”, para se referir a algo que é escrito para alguém.

Algo bastante curioso são, ainda, as formas causativa e reversiva. A extensão causativa tem a ideia de “fazer alguém fazer algo”, como o caso do verbo “*ukuthenga*”, que significa “comprar”, o qual se torna “*ukuthengisa*”, para se indicar “vender”, ou, “fazer alguém comprar algo”; assim como “*ukufunda*”, que se traduz como “aprender”, que, quando adicionada partícula causativa “*is*”, passa a significar “ensinar” (*ukufungisa*), ou, literalmente, “fazer

alguém aprender algo”. Já no segundo caso, o reversivo, “*kufunga*”, que se refere a “abrir”, torna-se “*kufungua*”, usado quando se quer tratar de “fechar”, ou seja, “deixar de estar aberto”.

Portanto, a partir do exposto, podemos notar quão diversos e linguisticamente distantes são esses idiomas das línguas indo-europeias. Trazendo para o cenário brasileiro da época colonial, seria esperado que esses falantes, ainda que vivendo em situações deploráveis, tivessem, ao menos, o direito a aprender a língua dos colonizadores, que funcionaria, em primeira instância, como uma língua estrangeira e, com o passar do tempo, como segunda língua até, eventualmente, tornar-se a primeira língua dos falantes mais novos²⁵.

A seguir, discutiremos se esse ensino padronizado ocorreu e como o contato prolongado entre esses povos e os portugueses influenciou o desenvolvimento do PB, a partir de um olhar linguístico, político, histórico e socioeconômico.

1.8 Áfricas no Brasil: A africanização do português (e o surgimento do PB), conflitos e aspectos etnolinguísticos e sociopolíticos

A partir do levantamento sócio-histórico e etnolinguístico já traçado, foi-nos possível observar que várias línguas, com características linguísticas bastante diversas, entraram no território brasileiro, via sequestro e escravização dos povos africanos.

Contudo, esse fato, em si, não significa que o português falado no Brasil teria sido influenciado sobremaneira por tais línguas. Para identificarmos essas influências, é necessário contrastarmos as características abordadas mormente nas subseções anteriores (em que traçamos alguns dos principais aspectos das línguas bantas), com aquelas presentes nas variedades de português lusitano e brasileiro. Ademais, além dessa análise sincrônica (isto é, um retrato do estado de dada(s) língua(s) em um recorte temporal), é preciso lançarmos luz sobre como se deram as relações entre africanos e colonizadores.

Dito isso, alguns aspectos políticos, históricos, econômicos, linguísticos e, também, sociais, devem ser levados em consideração. A começar pelo aspecto político, havia, intrinsecamente, uma relação assimétrica e de controle entre os colonizadores e os colonizados, o que, no plano linguístico, afetaria a maneira como as línguas por eles faladas eram vistas e “vendidas” (em outras palavras, por “vendidas”, referimo-nos à questão ideológica, qual seja, o poder de quem está no controle de propagar uma visão/perspectiva sobre algo). Assim,

²⁵ Pensando-se, claro, na lógica de superstrato e substrato, inerente à configuração do cenário de exploração, pelo qual os escravizados passaram, isto é, já seria previsto que os colonizados fossem, eventualmente, falar a língua dos colonizados, dado que eram obrigados a tal.

podemos perceber que existe uma relação inerente entre poder político, simbólico e econômico, fazendo com que, no plano linguístico e étnico, os escravizados fossem marginalizados, gerando-se, propositalmente, a cooptação, exclusão, criminalização e (tentativas de) apagamentos de suas culturas, línguas, hábitos, religiões.

Assim, ao analisarmos os eventos históricos ocorridos, desde o início da exploração e, principalmente, escravização de povos nativos e africanos, constatamos a insistente a tentativa de branqueamento tanto das pessoas (no campo biológico e étnico) quanto de suas línguas(e)culturas, o que não impediu, contudo, que elas perseverassem e buscassem formas de contornar as tentativas bárbaras de silenciamento e genocídio etnolinguístico. Daí, o desenvolvimento do sincretismo religioso e a criação de religiões de base africana, por meio das quais se buscava burlar as várias tentativas de apagamento cultural e linguístico.

Um fato importante que fez com que os africanos mantivessem diversos traços de suas línguas no português foi, também, o negligenciamento, por parte dos colonizadores (detentores, portanto, das riquezas), de uma educação formal de qualidade, por meio da qual se ensinassem os temas mais básicos para os escravizados e futuros cidadãos livres, o que incluiria Português, Matemática, Ciências, entre outras disciplinas fundamentais para o desenvolvimento crítico e o letramento dessas pessoas. Os colonizadores preferiam, no entanto, enviar seus filhos para a Europa, para estudarem nas melhores escolas e universidades.

Apenas a caráter de curiosidade, no Brasil, a primeira universidade (com diversos cursos) foi criada apenas em 1920, na então capital nacional, o Rio de Janeiro. Antes disso, haviam sido criados, em alguns pontos específicos, cursos, majoritariamente militares, focados no ensino de Medicina. Apenas após a independência do país, foram criados os primeiros cursos de Direito, em Olinda, em Pernambuco, e em São Paulo.

Isso, em outras palavras, significa que houve pouquíssimo ou nenhum interesse dos colonizadores na formação de professores de Português, com o afã de se ensinar a língua lusitana para os escravizados e futuros cidadãos livres.

Entretanto, a despeito desse desinteresse e falta de investimentos, os negros eram diretamente julgados e, até mesmo, “classificados” conforme sua performance no idioma da Metrópole (Portugal), chamados de “ladinos” se falassem bem o português e “boçais” se não o dominassem ou se negassem a aprendê-lo²⁶. Em recompensa a sua “expertise” e subserviência, os “ladinos” poderiam trabalhar dentro da casa-grande e, assim, desempenhar funções menos

²⁶ Por conta disso, até os dias atuais, o último termo é usado para se referir àquele que mostra pouca inteligência ou má educação (etiqueta).

“braçais” e, em teoria, mais leves. Muitos deles exerciam, inclusive, a função de mediadores e tradutores, funcionando como uma ponte entre os recém-chegados e os reinóis (brancos).

Devido a essa política discriminatória, muitos conflitos seriam gerados mais tarde, fazendo com que muitos negros, mais ligados às suas raízes, se voltassem contra os “mulatos”, ou seja, aqueles que buscavam aceitação dos brancos. Esses conflitos se intensificavam quando os escravizados eram criados dentro da casa-grande, chamados de “crioulos”, ou seja, “criados” pelos portugueses. Nesses casos, geravam-se conflitos tanto pessoais quanto sociais, haja vista que muitos “crioulos” não sabiam com quem deveriam se identificar (LUCCHESI, 2015). Um detalhe interessante que merece menção é que, ainda hoje, são comuns os casos de patrões que dizem que os seus empregados são “quase” da família, o que ocorre com mais frequência quando os serviços prestados envolvem o cuidado da casa ou mesmo dos patrões, o que evoca essa memória escravocrata do “sempre quase” que muitos negros buscavam, avidamente, alcançar.

1.8.1 Sobre o aprendizado do português brasileiro: deriva ou africanização?

Sobre esse aprendizado do português, por parte dos escravizados, os linguistas Scherre e Naro (2007) apostam na hipótese da deriva secular, ou seja, refutando-se a ideia de os africanos e seus descendentes terem impactado o PB, de maneira consistente e profunda. Isso quer dizer que essa influência teria ocorrido em nível superficial, isto é, em nível lexical, que, segundo Marcuschi (2004), é aquele onde há mais espaço para adições e possíveis mudanças. Já os níveis mais profundos seriam o sintático e fonológico, por exemplo, dado que esses tendem a ser mais estáveis. Assim, os africanos teriam contribuído com a expansão vocabular do português falado no Brasil, dando-lhe os aspectos tão distintos àquele falado em Portugal.

Por outro lado, Lucchesi (2015, pp. 171-172) acena ter havido uma transmissão linguística irregular, alegando que há inúmeras similaridades não só entre as línguas bantas e o PB quanto, também, uma proximidade entre as variedades de português brasileira com relação às moçambicana e angolana, não sendo, na sua perspectiva, algo isolado, mas estando presentes:

[...] nos três níveis de organização linguística selecionados (fonológico, lexical e morfossintático) [tornando] difícil defender que tais fatos sejam casuais, resultantes de uma deriva natural do português ou decorrentes da manutenção de formas antigas do PE. Por que as mesmas áreas da gramática do português foram “perturbadas”? A hipótese de que essas mudanças tenham sido introduzidas por falantes de línguas africanas, tanto na África quanto no Brasil, impõe-se de forma contundente, mesmo que se considere que no Brasil falantes de línguas indígenas e de outras línguas europeias tenham participado da constituição do PB. É provável que o contato com as LB (línguas do grupo banto) não seja a única explicação para as mudanças observadas no PB, mas esse contato é com certeza bastante relevante.

Já Mattos e Silva (2001, p. 30) ressalta que a quantidade de pessoas negras (e indígenas) marginalizadas da escola e, principalmente, sem o devido letramento e alfabetização era exponencial:

[...] a massa da população colonial adquiriu a língua hegemônica da colonização, o português europeu, numa situação hoje designada de “aquisição imperfeita” ou de “aprendizagem irregular”, isto é, em condições de história familiar que configuram a situação de aquisição de uma língua segunda. Acrescente-se a essa situação bilíngüe/multilíngüe o fato de essa aquisição se ter processado plenamente na oralidade dos usos quotidianos, sem a sistematização e a pressão normativa da escolarização e, conseqüentemente, sem o suporte regulador da língua escrita. É esse montante amplamente majoritário de nossa população colonial e pós-colonial que vai reestruturar o português europeu ou europeizado, no que venho designando de português geral brasileiro, antecedente histórico do atualmente chamado português popular brasileiro (cf. Mattos e Silva, 1998)

Saraiva (2016, p. 24) corrobora com essa afirmativa, alegando que:

Os negros africanos que vieram para o Brasil logo aprenderam a falar o português ao seu modo, mas não aprenderam a ler e escrever. Eram analfabetos. Portanto, nada conheciam de morfologia, fonética, fonologia, linguística, semântica, etimologia ou sintaxe, e tampouco tinham intimidade com a palavra gramática. Falavam um português rude e cheio de erros. As categorias gramaticais ou classes de palavras não lhes eram ensinadas.

Dessa forma, por serem maioria demográfica durante muitos anos, foram essas pessoas que moldaram o português falado atualmente no país. Lucchesi (2015) afirma, ainda, que a tentativa de branqueamento populacional, via importação de milhares de pessoas europeias e asiáticas (em menor escala) acabou cooperando para que a língua lusitana se tornasse ainda mais “africanizada”. Dito de outro modo, essas pessoas, ao chegarem no país e não terem suporte e amparo governamental (no início do processo de imigração), se viram obrigadas a aprender o português por meio daqueles que ocupavam as funções sociais mais básicas: os antigos escravizados, aprendendo, assim, variedades bastante distantes daquela presente na antiga Metrópole (Portugal). O autor chama esse fenômeno de “mudança de baixo para cima”, o que é extremamente raro em situações parecidas.

Na próxima subseção, exploraremos alguns aspectos relativos ao PB, para buscarmos entender os impactos causados por esses contatos interétnicos e interlinguísticos, dando um enfoque maior no âmbito linguístico.

1.9 Português Brasileiro: algumas características que chamam a atenção

Na atualidade, é comum que variedades linguísticas de dados lugares tenham recebido um genitivo que as distinga das demais, principalmente no caso de ex-colônias, a exemplo do Brasil. Assim, diz-se “inglês americano” para se distinguir do “inglês britânico”. Contudo, a palavra “brasileiro” não apenas faz distinção à nação onde a variedade portuguesa é falada, mais ainda: demarca uma linguagem com traços próprios e bem-marcados, distantes daqueles presentes na variedade lusitana.

Muitas são as razões para esse distanciamento linguístico, a citar a distância geográfica, haja vista que a língua originária é falada em outro continente, a milhares de quilômetros da costa do Brasil. Entretanto, se compararmos essas duas “variedades nacionais”²⁷ com outras, cujas línguas têm a mesma origem, ser-nos-á possível perceber que aquelas têm características bastante ímpares, uma em relação à outra.

Como são vários aspectos distintivos presentes no PB, organizá-los-emos em quatro subseções, onde discutiremos, acerca de aspectos, como o léxico, morfologia, fonética, fonologia e, por fim, sintaxe, chamando a atenção para a construção de tópico-comentário.

1.9.1 Breve discussão sobre vocabulário e empréstimo linguístico

Quando lemos um livro, em português, seja ele do Brasil ou de Portugal, algo que se destacará será a forma de se referir às coisas, pessoas, animais etc. Alguns desses itens lexicais causam, inclusive, o humor entre os falantes, a exemplo de “camisola”, que, apesar de dicionários, como o Dicionário Online de Português (s.d.) afirmar que se trata de uma “camisa comprida de dormir”, no Brasil, entende-se que se trata de uma “uma vestimenta feminina, usada no momento de dormir”, tendo, ainda, um teor sexual, enquanto, em Portugal, é apenas “peça de roupa de malha que cobre o tronco e os braços e é geralmente usada como agasalho” (PORTO EDITORA, s.d.), ou seja, tanto homens quanto mulheres usam camisola no país europeu. Outro caso curioso é a palavra “*Durex*” que, no Brasil, é uma fita colante, enquanto, do outro lado do Atlântico, refere-se ao preservativo masculino – por conta da marca de mesmo nome (*Durex*).

²⁷ Utilizamos esse termo por falta de um vocábulo mais apropriado, visto que não sustentamos a ideia de línguas nacionais, originária no iluminismo europeu, o qual teve impacto na maneira como ideamos “língua”, sempre atrelada a um povo, sistematizada e horizontalizada (cf. VEIGA-NETO, 2003).

À parte desses casos jocosos que rendem bons momentos de descontração, existem inúmeras palavras, presentes no dia a dia brasileiro, cuja origem é desconhecida e/ou passa despercebida por muitos falantes, as quais são utilizadas somente nesse território, não estando presentes no PE. Vários exemplos são citados por Saraiva (2016), em seu livro intitulado “*A influência africana na cultura brasileira*”, em que ele discute a importância das línguas africanas no PB. Como não é nossa intenção nos estendermos nessa exposição, indicamos, aos interessados, a leitura dessa obra, bem como de outras que se dedicam ao tema.

O que muitos brasileiros incautos não sabem, contudo, é que grande parte dessas palavras foi um “empréstimo” (termo utilizado na Linguística) dos falantes de línguas africanas. Nas palavras de Saraiva (2016), “com o tempo, muitas das palavras africanas, numa estimativa de aproximadamente 3.000 pelos pesquisadores, foram incorporadas ao nosso léxico, desconhecidas antes, por não serem estudadas até o século 18, especialmente os substantivos, os adjetivos e os verbos”.

No caso de substantivos, podemos citar: abadá; acarajé, açúcar²⁸, agogô, angu, atabaque, axé, babá, caçula, mabaço, bagunça, bafafá, balangandã, balela, bambambã, batuque, bazuca, beca, beleléu, biboca, brucutu, buguelo/bruguelo, bugiganga, calango, caçamba, cachimbo, cafuné, cangote, cachaça, calombo, canga, cacunda, camundongo, cangaço, carimbo, maxixe, fofoca, dunga, dengue etc.

Já quanto aos verbos, poderíamos elencar vários, mas nos restringimos a: bagunçar, catimbar, catingar, cutucar, fofocar, gingar, mangar, sapecar, tagarelar, sambar, sessar, zombar, fungar, fuxicar, embalar, xingar, zanzar, zangar(se), sovar etc.

Enquanto adjetivos, temos: catimbeiro, fofoqueiro, catingueiro, zangado, funguento, tagarela, sapeca, bagunceiro, borocoxô, banguela, entre vários outros, utilizados diariamente.

Deixaremos a critério do leitor pesquisar os significados de cada vocábulo se os desconhecer, bem como entender um pouco sobre sua origem.

É interessante, entretanto, observarmos que, muitas vezes, costumamos ter a ideia de que as “palavras de origem africana” restringem-se aos ritos e comidas típicas, originárias desse continente, como é o caso dos lexemas de base indígena, presentes na culinária, em topônimos etc., porém restritos, de certa forma, a determinadas situações e contextos (ex.: “Itapetinga” tem

²⁸ A palavra “açúcar” tem origem no sânscrito, antiga língua da Índia, como “śárkarā” (“gravilha” ou “areia”), chegando, depois, ao persa, como “šakar”, e, em seguida, ao árabe, como “as-sukkar” [sendo o “a” o artigo da palavra], aterrissando, finalmente, nos países ibéricos, mantendo-se o “a”, com exceção do catalão – mesmo caso das demais línguas europeias (inglês: *sugar*; francês: *sucre*; italiano: *zucchero*) (NEVES, 2021). Em resumo, a palavra em questão não surgiu na África, mas foi uma língua afro-asiática que a disseminou mundo afora.

origem tupi, porém não utilizamos “*ita*” para nos referirmos a “pedra”, nem “*tinga*” para nos designarmos a “branco”, no dia a dia).

Em se tratando de topônimos, ainda que grande parte tenha forte influência dos povos nativos, Saraiva cita alguns, cuja origem tem base africana, tais como: “Bacanga, Bangu, Búzios, Caxambu, Camboa, Catende, Cafundó, Caxangá, Caxuxa, Catumbi, Corumbá, Cubatão, Curuzu, Colombo, Exu, Guandu, Janaína, Jordoá, Macaúba²⁹, Marambaia, Mantena, Matutu, Moxotó, Mombaça, Massangana, Tibiri, Tonga etc.” (SARAIVA, 2016, p. 22)

No entanto, como observamos, a partir dessa brevíssima listagem vocabular, várias dessas palavras são usadas em diversas situações, estendendo-se, até mesmo, à cerimônia de formatura, como é o caso de “beca” ou mesmo a traduções de título de filmes e seriados internacionais, como é o caso de “*Inspetor Bugiganga*” e “*O Corcunda de Notre-Dame*”³⁰. Uma palavra que, também, se popularizou no Brasil foi “caçula”, usada para se referir ao(a) filho(a) mais novo(a), em contraposição a “benjamim”, utilizada pelos portugueses, além daquela que é paga para cuidar de crianças, a babá. Ainda em se tratando de crianças, podemos citar aquelas que compartilham o mesmo código genético e aparência: os mabaços (isto é, gêmeos). Isso reforça a noção de que tenha havido, durante muito tempo, o contato entre pessoas negras, principalmente mulheres, com a “casa-grande”, estando diretamente ligadas às crianças dos senhores, alimentando a língua portuguesa com as mais variadas palavras e sentidos e, principalmente, legando-lhe palavras com alto teor afetivo, a exemplo de “cangote”, “xodó”, “cafuné”, entre outras.

Em resumo, portanto, as línguas africanas tiveram imensa importância para a ampliação lexical do português falado no território brasileiro, tendo, contudo, sua etimologia, e, até mesmo, sua construção morfológica, tida como menos importante, ao contrário de palavras de origem inglesa, espanhola, francesa, italiana, alemã, as quais têm sempre destaque, seja em aulas de Português e de outros idiomas, seja na mídia hegemônica.

É como se essas palavras estivessem presentes na nossa língua desde sempre, o que, como podemos perceber, não foi o caso. E, nunca o é, de fato, já que nenhuma língua é “pronta” em si, estando, sempre em contato com outras, expandindo-se e mudando, como discutiremos mais adiante (MARCUSCHI, 2004). Daí, podemos levantar o questionamento quanto à ideia

²⁹ Ao contrário do que aponta o autor, o vocábulo “macaúba”, também conhecido como “macaíba”, que dá nome às cidades “Macaúbas” (Bahia) e “Macaíba” (Rio Grande do Norte), tem origem indígena, no “[...] tupi ma'kaí'ba (através da junção de bacaba mais yuba, que significa "coco amarelo") (WIKIPEDIA, 2021).

³⁰ Há um certo tempo, por exemplo, havia um quadro, no programa de televisão “Se liga Bocão”, do canal “TV Aratu”, intitulado “Bafafá”, apresentado pela jornalista Liana Cardoso, no qual ela apresentava casos de confusões entre vizinhos. O termo “babafá” tem origem africana e significa “confusão”.

de “empréstimo linguístico”, dado que ele supõe que existiria algo legitimamente pertencente à determinada língua, o que não se sustenta, visto que toda língua é um contínuo histórico, por meio do qual nos comunicamos e nos entendemos enquanto sujeitos sociais e individuais. Dito isso, qual a base para dizermos que algo é legitimamente português? Se pensarmos na ciência, por exemplo, boa parte dos termos tem origem grega, latina, árabe, inglesa, alemã etc. A respeito desse tópico, discutiremos com mais detalhe adiante.

1.9.2 Sobre a pronúncia das palavras: aspectos morfofonológicos, fonéticos e prosódicos

Como não é nosso afã nos delongarmos explicando, à exaustão, cada aspecto que marca as influências de línguas africanas no PB. Devido a isso, buscaremos, nesta subseção, fazer um breve apanhado sobre os impactos desses contatos, no âmbito morfofonológico, fonético e prosódico, deixando o convite aos leitores interessados para que pesquisem mais a respeito dessa temática, a qual é bastante rica e ampla.

Como pudemos perceber, a partir da discussão em 1.6, as línguas bantas são marcadas por uma gramática bastante diversa daquela presente nas línguas latinas, de onde surge o português. Por conta disso, como afirma Lucchesi (2015), houve grande dificuldade, por parte dos africanos e seus descendentes, para aprenderem a língua dos colonos.

No que diz respeito à morfofonologia do português, houve relativos impactos, sendo mais perceptíveis no âmbito fonológico, em contraposição ao morfológico. Assim, podemos apontar, *a priori*, que houve um esvaziamento das características morfofonológicas das línguas bantas, faladas pelos africanos residentes no Brasil.

Por conta disso, como aponta Apontes (2010), grande parte dos processos morfológicos típicos de línguas como o quicongo, quimbundo e umbundo foram se perdendo, fazendo com que os futuros falantes de português percebessem os lexemas africanos como um todo, não conseguindo identificar suas partes (morfemas). No entanto, com relação ao iorubá percebemos que essa noção se manteve, no caso de muitos adeptos de religiões de matrizes africanas.

Podemos utilizar “banto” como exemplo, o qual já foi abordado em 1.6. Ao lermos esse lexema, temos a impressão, por conta da nossa língua materna ser o português, de que ele se constitui como “ban.t-o”, sendo “ban” a primeira sílaba e “to” a última, além do “o” ser uma possível marca do gênero masculino. Contudo, “banto”, originalmente “*bantu*”, não é constituída dessa maneira, mas funciona como uma “palavra derivada” ou, ainda, “justaposta” (como ocorre com todas as outras, o que já discutimos, também, em 1.6), formada a partir dos pedaços (morfemas) “*ba-*” e “*-ntu*”, que, juntas, significam “pessoas” ou “grupo de pessoas”.

Sendo assim, as palavras citadas na subseção anterior (1.9.1), incorporadas à língua portuguesa, perderam seu traço etimológico constitutivo, sendo entendidas, pela maioria dos brasileiros, como uma “palavra-raiz”, como ocorre com “neon” e “luz”. Assim, acreditamos que mais estudos sejam necessários para que possamos compreender melhor se o contato prolongado entre essas línguas tenha gerado outros legados, no que se refere ao aspecto morfológico.

Já com relação aos impactos no nível fonológico, fica muito clara a herança africana no PB, dado que essa, talvez, seja essa a característica mais marcante nessa variedade, se comparada à europeia.

Como já apontamos, as línguas bantas carregam um traço bastante comum: a preferência pelo padrão silábico CV.CV, sendo /n/ a única consoante que pode anteceder uma sílaba (constituindo as consoantes pré-nasalizadas), o que não ocorre no português (CASTRO, 2001). Assim, inúmeras palavras “emprestadas” ao português tiveram que ser adaptadas seu sistema fonológico. No caso de “Ngola”, por exemplo, tornou-se “Angola”.

Dessa forma, enquanto as palavras africanas sofriam mudanças no processo de “aportuguesamento”, as portuguesas passavam por diversos ajustes para que se encaixassem no sistema morfofonológico dos novos falantes (já que eles não tiveram um ensino apropriado da língua). Uma dessas características mais marcantes foi a recorrência à epêntese em quase todas as palavras onde há encontros consonantais, bem como em casos de palavras terminarem em consoantes que não fossem “r”, “s”, “l”, “m”, “z” e “n”³¹.

Assim, quanto mais o falante africano tivesse dificuldade de pronunciar a palavra lusitana, mais vogais inseria, o que podemos notar quando analisamos a palavra “Curuzu”, cuja origem é “cruz”. Esse fenômeno ocorria principalmente em casos de junção de plosivas (p, b, d) com fricativas (v, z) ou mesmo com “t”.

A fim de atestarmos as possíveis semelhanças entre esse fenômeno epentético brasileiro ao das línguas bantas, podemos comparar “Curuzu” a uma palavra já mencionada, do zulu, “*ingilazi*”, que significa “copo”. Sendo esta uma palavra estrangeira (do inglês, “*glass*”), os falantes de zulu precisaram adaptá-la, adicionando-lhe duas sílabas, além daquelas que a categoriza (vide 1.7). Podemos, portanto, perceber uma correlação entre a estrutura CV.CV de ambas as línguas.

³¹ No caso de palavras terminando em “r” e “s”, pode haver apagamento (as casas > “as caza”; fazer > fazê), enquanto, para o “l” final, ocorre vocalização ou apagamento (arraial > “arraiaá” ou “arraiaú”) – o mesmo para “lh”, sempre intervocálico, (calha > “caia”; melhor > “méiô” ou “mió”), bem como com “nh” (ninho > “nĩũ”; cozinha > “cũziã” ou “cũziã”).

Devido a isso, palavras como “advogado” recebem um “i” adicional, após o primeiro “d”, ocorrendo, ainda, a palatalização dessa consoante, alterando-se significativamente a pronúncia desse lexema, para “adjivogadu”. Cabe ressaltarmos que esse processo fonológico é amplamente utilizado, ainda que o falante seja altamente letrado (o que reforça a perspectiva de Luchesi (2015), de que teria ocorrido uma “mudança debaixo para cima”, via imigrantes europeus e do contato prolongado entre africanos e reinóis).

Portanto, boa parte dos brasileiros dirão “*subizídjiu*” para “subsídio”, em vez de “*subsídjiu*” (observe-se que o falante altera, ainda, o som sibilante mudo para sonoro: $s > z$). Além disso, podemos citar “apto”, pronunciado como “*ápitu*”, ou seja, uma proparoxítona, em vez da paroxítona “*áptu*”, ou, ainda, “*abidôme(in)*” para se referir a “abdómen”. Algo curioso são as palavras cuja sílaba tônica é a quarta última, algo raro e difícil de ser realizado, como é o caso de “déficit”, pronunciada “*déficitchi*”³².

Dessarte, é curioso notarmos que, entre as línguas latinas faladas alhures (longe do seu berço de origem), o português seja a única cujos falantes, brasileiros, veem a necessidade em adicionar uma vogal a palavras da sua própria materna.

É notório, ainda, que esse fenômeno não pareça ter uma explicação linguística tangível, a não ser que olhemos para o passado não muito distante e percebamos quem foi a maioria étnica/racial em território nacional, e em que circunstância os africanos e seus descendentes aprenderam/desenvolveram o idioma que viria a se tornar seu único meio de comunicação verbal.

1.9.3 Sobre a sintaxe e a (re)organização gramatical do PB

Grosso modo, no âmbito sintático, podemos citar alguns fenômenos, tais como: i- a preferência pelo apagamento do pronome reflexivo “se”, em inúmeros contextos (ex.: “levantar”, em vez de “levantar-se”; “calar”, para “calar-se” etc.); ii- a preferência pela próclise, em detrimento da ênclise (a exemplo de “se calar”, em contraposição a “calar-se”); iii- o fim da mesóclise (“vai se ver” para “ver-se-á”, ou, “vai se tornar rico”, em vez de “tornar-se-á rico”);

³² Ainda hoje, em várias localidades, situadas nas áreas interioranas do país, mormente em fazendas e pequenas vilas, falantes têm dificuldade de pronunciar certas palavras, principalmente aqueles que não tiveram acesso formal à norma padrão (falada e escrita). Um exemplo bastante próximo é o caso do pai do presente pesquisador, nascido em Maiquinique (uma pequena cidade no interior da Bahia), que, não tendo sido alfabetizado, enfrenta obstáculos ao pronunciar palavras como “lápiz”, “Lucas”, “crédito” etc., dado que ele não consegue elaborar sílabas complexas ou palavras cujo acento ocorre na antepenúltima sílaba. Assim, ele as pronuncia como se segue: “lapu”, “Luca” e “crédu”.

iv- a substituição de “tu” por “você”, e a queda do “vós”, em prol de “vocês”³³; e v- pronomes objeto e possessivos voltados para a terceira pessoa usados para a segunda pessoa.

Esse último fenômeno, em especial, merece destaque. Em síntese, nas línguas europeias, era, e ainda é, comum de se utilizar, nos casos dos pronomes de tratamento, o pronome possessivo na primeira pessoa do plural “vosso(a)” (para se demarcar distanciamento entre as partes envolvidas) ou mesmo do singular (seu/sua), mas a conjugação dá-se na terceira pessoa, a exemplo de “Vossa alteza gostaria de uma xícara de café?” ou, ainda, “O que vossa senhoria pretende fazer hoje?”. Observe-se que o mesmo fenômeno acontece no inglês: “*May your highness step aside, please?*” ou “*What would your majesty like to do?*” (“Vossa alteza poderia se afastar, por favor?” e “O que vossa majestade gostaria de fazer”, em português). Seria como dizer “ele gostaria de [...]”.

Destacamos, então, que “você” surgiu a partir da simplificação de “vossa mercê”, ou seja, “a seu favor”, “à sua vontade”, utilizado pelas/os escravizados, em referência a seus/suas senhores/senhoras. Assim, o antigo pronome de tratamento passou, com o tempo, a ser usado como um pronome pessoal especial.

No entanto, ao utilizarem o pronome de tratamento “vossa mercê”, que viraria o atual “você”, como um pronome pessoal, para se referirem à pessoa com quem falavam (2ª pessoa pronominal), os africanos e seus descendentes reorganizaram todo o sistema pronominal do PB, fazendo com que o “tu” caísse, progressivamente, em desuso, em quase todas as partes do país, o que levou os pronomes de 2ª pessoa do singular e plural a substituírem os da 3ª pessoa, tal como em: “Vi seu filho hoje”, em vez de “Vi teu filho hoje” (este é mais comum em Portugal), restringindo-se a alguns pontos do Sul do Brasil. Assim, pronomes objeto, como “lhe”, “o”, “a”, “te”, “se” se confundiram, causando dificuldade na hora de os falantes saberem a quem o locutor está se referindo, o que fez todas as orações abaixo se tornassem possíveis, ainda que apenas a primeira seja aceita gramaticalmente.

- 1a) Dei-lhe um livro;
- 1b) Lhe dei um livro;
- 1c) Te dei um livro;
- 1d) O dei um livro;
- 1e) Dei um livro para você.

³³ Atualmente, esse pronome é reduzido para “ocê” e/ou “cê”, de forma coloquial, o que varia em cada região.

Contudo, a quarta sentença (1d) não é muito utilizada, o que não tem a ver com a inadequação pronominal, mas com seu progressivo declínio. Ressaltamos, ainda, que, embora o verbo não seja bitransitivo, muitos brasileiros utilizam o pronome oblíquo “lhe”, como em:

- 2a) Te amo muito;
- 2b) O amo muito;
- 2c) Lhe amo muito;
- 2d) Amo muito você.

Assim, ainda que a oração gramaticalmente aceita seja, em se tratando da segunda pessoa do singular, a expressa em (2a), todas as realizações são possíveis no nível linguístico, no Brasil, o que não acontece em território português. Dessa forma, para desfazer a ambiguidade causada pela inserção de “você(s)”, muitos brasileiros optam por utilizar a preposição “para”, seguida de um pronome oblíquo tônico “mim”, “si”, “ti”³⁴, “nós”:

- 3a) Dei-lhe o livro, na sexta-feira;
- 3b) Dei o livro para você, na sexta-feira;
- 3c) Te dei o livro, na sexta-feira.

- 4a) Comprei-lhe flores lindas;
- 4b) Comprei flores lindas para você.

Quando o verbo é transitivo direto (requer um objeto, sem preposição), utilizam-se, informalmente, pronomes pessoais do caso reto (eu, você, ele, nós, vocês, eles):

- 5a) Vi-te ontem na rua;
- 5b) Vi você ontem na rua;
- 5c) A vi ontem na rua*.

- 6a) Fez-me rir copiosamente;
- 6b) Fez eu rir copiosamente;

³⁴ No caso do pronome “ti”, contudo, há preferência pelo uso de “você” em seu lugar. Assim, as orações “a” podem ser facilmente substituídas pela “b”, sem problema algum.

6c) Me fez rir copiosamente.

7a) Avistou-a dançando na festa;

7b) Avistou ela dançando na festa;

7c) A avistou dançando na festa.

No caso de (5c), nota-se uma ambiguidade, dado que, ao buscarem se aproximar de uma construção mais padronizada, alguns falantes se confundem, utilizando “o/a” para se referirem à 2ª pessoa do singular. Acreditamos que esse fenômeno tenha a ver com a queda progressiva de uso desses pronomes, substituídos, a cada dia, por “ele(a)”, no caso da 3ª pessoa, e “você”, no caso da segunda, como em (7b). Assim, “o” e “a” perdem, cada vez mais, espaço no PB popular, como aconteceu com “vós” e vem ocorrendo com “lhe”.

Sendo assim, como podemos observar, a partir desses breves exemplos, a presença de pessoas africanas no cotidiano dos falantes de português causou intensa mudança na língua, não se restringindo, apenas, a trocas lexicais – como aconteceu com línguas indígenas.

A seguir, continuaremos a discussão sobre o aspecto sintático. Contudo, voltar-nos-emos à construção de tópico-comentário, em contraste com a canônica, *i.e.*, sujeito-predicado.

1.9.3.1 Construção em tópico-comentário e concordância locativa no PB

Após as amostras já apontadas, podemos perceber que o PB tem suas características próprias, distanciando-se do PE, ao ponto de nos fazer levantarmos questões acerca do seu estatus de variedade, isto é, se ele não se trata de uma língua diferente daquela que lhe originou.

Todavia, um dos fenômenos característicos do PB mais marcantes é, sem dúvidas, a construção de tópico (AVELAR & GALVES, 2013). Esse tipo de estrutura caracteriza-se pelo foco dado ao assunto/tema, não seguindo, por conseguinte, a lógica sujeito-predicado, típica das línguas europeias. Como exemplo desse tipo de construção, podemos citar:

1a) O pneu do carro furou-se;

1b) O pneu do carro furou.

1c) O carro furou o pneu*;

Dentre essas sentenças, a única apontada como correta pela gramática tradicional é a primeira, visto que se trata de uma oração passiva sintética, o que se constata por meio do

pronome reflexivo “se”. Em (1c), contudo, nada muda na estrutura, a não ser a notória perda do pronome citado, o que ocorre apenas no Brasil, não estando presente no espanhol ou mesmo no galego. Acerca dessa peculiaridade, Avelar e Galves (2013, p. 05) ressaltam que:

Esse estatuto diferenciado do português brasileiro seria, em grande medida, determinado pelo modo como a sua sintaxe interage ou lida com informações de ordem discursiva (tópico sentencial, tópico discursivo, foco, contraste etc.), apresentando propriedades que se assemelham, em muitos aspectos, àquelas identificadas em línguas como o chinês e o japonês, cuja gramática é caracterizada como prototipicamente “orientada ao discurso”.

Essa realização é bastante comum no país e vista por muitos como gramaticalmente correta. Já a terceira pode causar estranheza a alguns falantes se a ouvirem fora de contexto, mas que é, também, bastante utilizada. Observa-se, em (1c), que “o carro”, cuja função sintática é de genitivo (visto que se trata do “pneu *do* carro”), toma a função de sujeito e, aparentemente, de agente, o que é refutado pela gramática, para quem termos que expressem a ideia de locativo, dativo e genitivo não podem ser agentes (AVELAR & GALVES, 2013). Os exemplos abaixo são apontados pelos autores, os quais afirmam que: “todos os casos apresentados em (a) mostram construções em que um termo tradicionalmente analisado como adjunto adverbial ou complemento locativo ocorre em posição pré-verbal e concorda com o verbo”, enquanto, nos exemplos em (2b e 5b), o locativo está seguido da preposição estativa “em” e genitiva “de”, sucessivamente, seguindo, assim, o cânon gramatical.

2a. *As ruas do centro* não tão passando ônibus.

2b. Não tá passando ônibus nas ruas do centro.

[...]

5a. “*Minhas amígdalas* tavam saindo sangue”

5b. Estava saindo sangue *das minhas amígdalas*.

http://www.fotolog.com.br/jees_siica/39442608f (AVELAR & GALVES, 2013)

Dito isso, ressaltamos que, ao analisarmos algumas das principais características das línguas nigero-congolesas, notamos comportamento distinto quanto a suas gramáticas. Algo que as línguas bantas, por exemplo, têm em comum do PB é, exatamente, a possibilidade de construções de tópico-comentário, ou melhor, nessas línguas, a única possibilidade sintática é esse tipo de arranjo, não sendo permitida a construção canônica nas línguas latinas (SVO), o que é endossado por Avelar e Galves (2013, p. 07), quando afirmam que: “de acordo com Baker (2008), padrões oracionais dessa natureza não são usuais nas línguas indo-europeias, mas bastante comuns nas línguas nigero-congolesas, entre as quais se incluem as do grupo Bantu”.

Sem nos delongar nesse tema e em caráter de exemplificação, abaixo, expomos duas sentenças de línguas bantas, elencadas pelos estudiosos, a partir das quais podemos perceber a presença do padrão tópico-comentário.

- 15) OTJIHERERO (Marten 2006: p. 98)
mò-ngàndá **mw**-á-hítí òv-á-ndú
 18-9.house C18-PAST-enter 2-people
 ‘Into the house/home entered (the) gests’
 [...]
 17) KINANDE (Baker 2003: exemplo 25)
Omo-mulongo **mw**-a-hik-a (?o-)mu-kali
 LOC.18-village 18S-T-arrive-FV (AUG)-CL1-woman.1
 ‘At the village arrived a woman’ (AVELAR & GALVES, 2013, p. 07)

Em ambas as sentenças, o termo locativo inicia a frase (“*mò-*” e “*Omo-*”, respectivamente), não havendo concordância entre o objeto e o locativo. Como discutem os autores, existem situações, nas línguas bantas, em que não há distinção entre genitivos e locativos. Ademais, os linguistas chamam a atenção para o fato de que, no português moçambicano, alguns falantes utilizam “em”, em situações nas quais o termo ocupa a função de sujeito, a exemplo de “*Na nossa zona era fértil* (com o mesmo sentido de *A nossa zona era fértil*) e *Na igreja é pequeno* (como o mesmo sentido de *A igreja é pequena*)”.

Os autores afirmam, ainda, que esse fenômeno foi identificado no PB, em ocasião de comentários em *blogs*, a exemplo de “a. ‘*na minha escola* aceita cartão de crédito’ / b. a minha escola aceita cartão de crédito / twitter.com/giiovannaflores/status/18219596304” (AVELAR & GALVES, 2013, p. 09, grifo dos autores). O que chama a nossa atenção é que os linguistas apontam, ademais, a presença desse fenômeno na língua zulu, que faz parte do grupo banto, cujo morfema adpositivo, equivalente à preposição “em”, ocorre em situações nas quais determinado termo não exige tal preposição (*idem, ibidem*, p. 10).

Assim, podemos concluir essa discussão salientando a proximidade entre o PB e as línguas bantas, sobre a qual os autores assertam que:

No que concerne ao quimbundo, que, ao lado do quicongo e o umbundo, é apontado como língua materna da maioria dos africanos de origem banta trazidos para o Brasil, a *Grammatica Elementar do Kimbundo ou Língua de Angola* (Heli Chatelain, 1888/89) faz menção ao fato de a sua sintaxe permitir a concordância locativa, salientando que “quando, por inversão, o locativo acontece preceder o verbo, este concorda com elle, tomando-o como prefixo. Na inversão, **o sujeito logico perde toda influencia sobre o verbo**, de modo que não importa a qual cl. sing. ou pl. o sujeito pertença, comtante que seja de 3a pessoa” (p. 89). (AVELAR & GALVES, p. 08, grifo dos autores).

Dessarte, como indicam os pesquisadores, é necessário que haja mais estudos não apenas sobre os padrões sintáticos percebidos no PB, como, também, aqueles presentes em línguas nigero-congolesas, para que, assim, possamos dispor de um panorama mais esclarecedor acerca das proximidades e afastamentos entre esses idiomas.

1.10 O papel do ensino de Português e o (não)silenciamento dos povos africanos

Como pudemos observar, as características mais distintivas entre o PB e PE têm algum tipo de conexão com as línguas bantas. Contudo, acreditamos que essas influências não tenham o mesmo espaço, no ensino de Português, se comparado ao inglês, francês e árabe, por exemplo. Necessitamos, assim, compreender se ocorre algum silenciamento e, em caso positivo, se ele tem alguma relação com questões extrínsecas ao âmbito linguístico (estrutural).

É preciso salientarmos que, quando se fala sobre a presença e importância africana passado do Brasil, muito se discute acerca das trocas culturais, tais como dança, música, culinária, vestimentas etc., adquiridas em função do contato prolongado entre portugueses e africanos, mas, por outro lado, esquece-se dos seus impactos no desenvolvimento do PB, já discutidos neste texto. Sobre esse descompasso, Bagno (2014) afirma que:

Durante muitas e muitas décadas, o impacto dos falantes de origem africana sobre a formação do português brasileiro foi ou simplesmente negado ou reduzido a aspectos caricaturais, como as recorrentes listas de palavras de origem africana introduzidas na nossa língua. (BAGNO, 2014, p. 05-06)

Esse comportamento de alguns estudiosos pode sinalizar uma invisibilização dos negros e de sua história, o que tem mudado nos últimos anos (BAGNO, 2014). O autor acrescenta, ainda, que “[...] o profundo racismo entranhado na pequena parcela dominante de nossa sociedade tem levado ao descaso, ao menosprezo ou ao total obscurecimento o profundo impacto que os africanos e seus descendentes tiveram sobre o português brasileiro” (BAGNO, 2014, p. 8). Sobre essa problemática, Castro (2001) aponta que:

[...] o avanço do componente negro-africano na modelação do perfil da cultura nacional e da língua falada no Brasil, que não são acontecimentos isolados nesse processo, continua sendo subliminar, graças ao verniz eurocêntrico que lhe é imposto por uma sociedade que alimenta um ensino conservador, onde as civilizações européias são privilegiadas em detrimento das necessidades geradas pela vida associativa externa e dos anseios da comunidade que o cerca” (CASTRO, 2001, p. 85)

Podemos, ainda, relacionar a marginalização dos estudos linguísticos sobre a participação africana na história do PB, apontada pelos autores acima, com alguns dados

importantes, tais como: i- a acumulação de riqueza por parte das pessoas mais ricas; ii- a distribuição socioeconômica entre pessoas brancas e não brancas no país; e iii- a distribuição demográfica. Assim, há duas soluções para que os afro-brasileiros tenham mais visibilidade.

A primeira seria a mudança da sua situação econômica e, com isso, a presença em mais espaços na mídia para divulgarem a sua própria história, ocupando espaços culturais, sociais e científicos, o que pode durar décadas ou mais. Essa seria, portanto, uma via mais representativa.

Outra possibilidade seria o acolhimento dos estudos linguísticos que tratem dessa temática, dentro da sala de aula, no ensino de Português, o que levaria os brasileiros, em sua maioria, a compreenderem, pouco a pouco, o papel dos africanos para a construção da sociedade brasileira, o que, como vimos, não se restringiu ao âmbito culinário, musical etc., mas, ainda, à própria língua que nada mais é do que uma construção coletiva, contínua, instável e, assim como a própria sociedade, conflituosa e convergente (MARCUSCHI, 2004).

Acreditamos que ambas as possibilidades não sejam opostas, mas complementares, uma vez que, quanto mais pessoas negras ascenderem socioeconomicamente, mais elas terão acesso a polos educacionais de ensino superior (o inverso, também, é possível), e, com isso, terão contato com estudos que versem sobre seu passado. Contudo, é preciso que essa busca não fique, apenas, nas mãos de pessoas afro-brasileiras e, tampouco, atrelada a questões econômicas e individuais.

O estudo sobre o desenvolvimento do PB é de interesse coletivo, para que, assim, possamos, como um todo, compreender melhor as raízes do nosso idioma principal, ainda que, por vezes, alguns achados e descobertas nos gerem revolta, devido ao descaso e ao tratamento desumano para com os africanos e seus descendentes (ao lado dos indígenas).

Assim, visando dar mais relevância a essa temática em âmbito escolar, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 2003, promulgou a Lei 10.639, a qual “[...] alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passando a exigir que as escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, incluam no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira” (SARAIVA, 2016, p. 15). Essa lei é um avanço para o ensino de questões afro-brasileiras no ensino escola, mas não deixa claro o ensino desse tópico nas aulas de Português, ficando facultativo ao docente abordá-lo.

Advogamos que seja dever do professor de Português ensinar as formas corretas, segundo a gramática tradicional, de se escrever, e, até mesmo, falar, em situações formais. No entanto, é estranha a necessidade de muitos brasileiros (que, por vezes, não têm interesse por questões linguísticas) de seguirem veementemente as regras gramaticais, à moda lusitana, até,

ainda que em situações corriqueiras ou mesmo de corrigirem seus conterrâneos, ainda que muitos deles não sigam, de fato, essas mesmas regras, no seu dia a dia.

Ainda sobre a escola, salientamos que a compreendemos como o lugar onde podemos desconstruir ou reverberar pensamentos enraizados que, por vezes, hierarquizam relações sociais, colocando certos grupos como inferiores em relação a outros. É nesse ambiente formal também que temos a oportunidade de ter contato com outras pessoas, seja para trocarmos conhecimentos de mundo seja para socializarmos e termos momentos de lazer coletivamente.

Acreditamos, ainda, que estudar em um ambiente perigoso ou mesmo cuja infraestrutura seja precária pode influir na maneira como o estudante apreende o conteúdo ou, até mesmo, pode impossibilitar-lhe o contato com certos temas, seja devido à falta de orçamento e acessibilidade seja pela precarização da formação dos profissionais que operam nessas escolas.

Como podemos notar, dado o exposto, compreender as relações, conflitos e aproximações entre o português e os africanos e seus descendentes é essencial para que delimitemos, com maior ou menor precisão, como e por que a sociedade brasileira tem dada configuração, cujas bases ainda são bastante racistas. Entendendo-se que um dos objetivos da escola é diminuir a distância entre grupos sociais, física, econômica e ideologicamente, é salutar que determinados pensamentos (neo)coloniais sejam compreendidos e debatidos, a partir do estudo da sua origem e causa, e, assim, possam ser dirimidos ou mesmo eliminados.

Em suma, observados todos os fenômenos e eventos discutidos, entendemos como relevante a discussão das influências de línguas africanas, como o quicongo, quimbundo, iorubá etc. entre os acadêmicos, mas, especialmente, na escola, em aulas de Português, visto que falar da história de uma língua é, também, rememorar a história e trajetória de um povo e, nesse caso, de inúmeros povos, os quais, devido a diversos fatores, deram ao PB os tons que estampa na atualidade. Esperamos que os dados apresentados neste capítulo sirvam de base teórica e didática para os professores que estejam desejosos em ensinar a temática discutida na pesquisa.

No próximo capítulo, discutiremos os passos escolhidos para realizarmos o levantamento de dados da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O Capítulo de Metodologia é de extrema relevância por ser a partir dele que podemos explicitar e descrever os procedimentos utilizados para a realização do estudo. Neste Capítulo, portanto, explicaremos nossas escolhas e apostas, abordando os autores em que nos alicerçamos para construirmos nossa base teórico-metodológica.

Dado o exposto, organizamo-lo como se segue. Em 2.1, expomos uma apresentação geral do Capítulo, possibilitando, aos leitores, uma visão panorâmica acerca das nossas apostas e métodos escolhidos. Já em 2.2, tratamos acerca da relevância da Linguística Aplicada para a sociedade como um todo e sua potência no ensino de línguas. No nosso caso, explicamos sua importância para o nosso estudo.

A subseção 2.3 é o momento em que discutimos sobre a pesquisa qualitativa, explorando suas utilidades para os estudos sociais e humanísticos, principalmente acerca de estudos relativos ao ensino de línguas, explanando, portanto, as razões pelas quais a elegemos como viés teórico-metodológico. Ainda em se tratando das nossas apostas para a abordagem metodológica, discutimos, em 2.4, as razões pelas quais nosso estudo tem um forte caráter de pesquisa-ação.

Em 2.5, esmiuçamos como organizamos o minicurso “*Legados da África no Brasil: as influências de línguas africanas no PB*”, o qual foi central na realização do nosso estudo. Nele, também, explicamos como a pandemia causada pela Covid-19 afetou nossos trabalhos.

Seguindo adiante, em 2.6, apresentamos um panorama da construção do nosso *corpus*. É nesse momento que apresentamos nossas apostas, a partir dos questionários e das transcrições.

Como nenhuma pesquisa que lide diretamente com a sociedade se sustenta sem que haja o contato com pessoas, especialmente em Linguística Aplicada, em 2.7, apresentamos os sujeitos-colaboradores, que foram fundamentais para que pudéssemos realizar todo o nosso estudo.

Para elencarmos como as respostas dos questionários foram cotejadas, reservamos a subseção 2.8. Já em 2.9, explicamos como foi realizada a triangulação de dados – coletados a partir dos questionários e enunciados durante o minicurso.

Em 2.10 e 2.11, por fim, discutimos nossas categorias de análise. Em resumo, abordamos, consecutivamente, por que apostamos no dito e não-dito, como base no estudo de Ducrot (1987); e o que nos motivou a lançar nossos olhares ao léxico, baseados no trabalho de Marcuschi (2004).

Feita a devida apresentação do Capítulo, a seguir traçaremos um panorama das nossas apostas e as razões por trás de sua escolha.

2.1 Procedimentos metodológicos: um panorama da pesquisa

Tendo em perspectiva que nosso objetivo principal parte da nossa compreensão acerca da necessidade de se discutir a importância africana para o desenvolvimento do PB, em aulas de Português, acreditamos que a Linguística Aplicada (doravante LA) seria o melhor caminho teórico-metodológico para o nosso estudo e, para isso, nos baseamos nos estudos de Modl, Biavati e Leurquin, 2020, Rajagopalan (2012), Celani (2000), entre outros autores.

Dessarte, apostamos numa perspectiva crítica, percebendo nossa pesquisa e intervenção como uma potência (g)local, buscando, ainda, sular nossos olhares sobre o objeto em evidência. Para tanto, entendemos ser necessário desfazermos-nos (ou, ao menos, distanciarmos-nos) de certas posturas que reverberem pensamentos e atitudes coloniais. Em outras palavras, nossa pesquisa parte de uma postura decolonial, tomando como perspectiva a de observarmos o sujeito com um olhar humanizado (RAJAGOPALAN, 2012).

Dessarte, amparados na LA, optamos por nos guiarmos a partir da pesquisa-ação, baseados em Tripp (2005), visto que, por meio dela, poderíamos observar não apenas os dizeres e posicionamentos dos participantes outros, isto é, os sujeitos-colaboradores, mas, ainda, os (re)posicionamentos e deslocamentos do sujeito-pesquisador, tanto no que tange aos aspectos conceituais (a teoria e o conteúdo abordado no minicurso) quanto no que diz respeito à docência (a realização do minicurso). Assim, entendemos que a pesquisa aqui publicizada não deve se encerrar neste documento. Ela deve estender-se e encontrar eco nos fazeres dos professores (e) pesquisadores de Português para que, assim, a pesquisa-ação tenha seu devido efeito.

Ressaltamos, ainda, que nosso estudo pautou-se na abordagem qualitativa, impactando diretamente todo o nosso trabalho, desde a forma como nos percebemos enquanto sujeitos-pesquisadores, os sujeitos-colaboradores, assim como o *corpus* colhido e a forma como os cotejamos. Para tanto, sustentamo-nos nos estudos de Flick (2004) e Minayo (2001).

Dessarte, alinhamo-nos a Marcuschi (2004), quando afirma que a língua é opaca, não sendo, por essa razão, um conglomerado de itens lexicais, organizados logicamente. A língua não é, portanto, um dicionário, estanque e engessado. Preferimos visualizar/idear a língua como um complexo multidirecional, contraditório, ao mesmo tempo que convergente. Afirmamos isso por entendermos que a língua não é um objeto, que acessamos consciente e voluntariamente – como algo alhures e compartimentado. Se somos é porque falamos/vivemos a língua. Logo, não é possível escaparmos à língua(gem), pois não podemos, tampouco, deixar de ser humanos.

Pondo de outra maneira, ela não é, portanto, uma ferramenta (externa ou em algum lugar, no humano), mas parte da construção do próprio sujeito, o qual se entende e cria

referências sobre as coisas tangíveis, mas também intersubjetivamente imaginadas, por meio da língua, isto é, “[...] se a língua é um fenômeno que se estabiliza nas relações interpessoais e numa cognição social, ela dificilmente se presta a um simples papel de codificação. Ela vai além disso, sendo constitutiva de boa parte daquilo que se diz” (MARCUSCHI, 2004, p. 7).

Eleitos os pressupostos teórico-metodológicos, selecionamos o lócus da pesquisa, bem como os sujeitos-colaboradores e os meios e instrumentos para o levantamento e cotejamento de dados.

Escolhemos a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, para sediarmos nosso estudo, mais especificamente o curso de Letras – que, na universidade em questão, divide-se em dois: Letras Modernas (Inglês e Português) e Letras Vernáculas (Português).

Ademais, somaram-se em 26 as pessoas interessadas em participar do nosso estudo, como sujeitos-colaboradores, todas estudantes do curso de Letras-Uesb. Foi requerido, contudo, que estivessem, ao menos, no segundo semestre letivo, podendo estar cursando até o último semestre.

Como o nosso estudo tinha cunho de pesquisa-ação, seria necessário desenvolvermos uma intervenção para, por meio dela, coletarmos os dados necessários para acessarmos os conhecimentos e possíveis deslocamentos, por parte dos sujeitos, acerca das influências de línguas africanas no PB.

Para tanto, após havermos realizado todo o levantamento conceitual acerca da temática do estudo, voltamo-nos a montar, organizar e realizar o minicurso, nomeado “*Legados da África no Brasil: as influências africanas no PB*”, o qual foi organizado em 6 encontros (mas que originalmente teria 10), que variaram entre 2 e 4 horas (sendo que um deles foi interrompido por motivos técnicos, tendo durado 50 minutos), direcionado aos 26 professores em formação. Devido à pandemia de Covid-19, que teve seu apogeu em 2020-21, o minicurso precisou ser condensado e, por conta disso, alguns encontros foram mais longos do que outros. Além disso, por conta das restrições sociais impostas por esse cenário, os encontros ocorreram via *Google Meet*, sendo que todos foram gravados, com a anuência dos presentes.

Vale ressaltarmos que o último encontro, intitulado “*Ciclo de apresentações (de) apostas de abordagens sobre afrobrasilidade em aulas de Português*”, foi reservado para que os estudantes, agrupados em trios e quartetos, apresentassem propostas de planos de aulas, por meio das quais (re)criassem e compartilhassem ideias de como abordar assuntos relativos à temática discutida ao longo do minicurso. Entendemos que essas apresentações seriam uma boa oportunidade para os sujeitos da pesquisa (re)pensarem e revisarem o conteúdo. Dessa maneira,

acreditamos nos alinharmos com a pesquisa-ação, haja vista que, a partir dessas apresentações, seria-nos possível perceber se os estudantes tiveram deslocamentos conceituais e críticos, servindo, por conseguinte, como uma espécie de retorno quanto aos seus deslocamentos.

Ainda pensando na necessidade de abriremos espaço para os sujeitos realmente colaborarem na e para a pesquisa, reservamos um momento específico para lhes oportunizar expressar seus posicionamentos: as *Rodas de Conversas*. Elas ocorriam sempre ao final de um tópico. No sexto encontro, essas rodas aconteceram ao fim do ciclo de três apresentações.

O minicurso ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2021, quando os universitários estavam no período de férias de fim de ano. Esse momento foi-nos oportuno, por um lado, pois os estudantes teriam mais tempo para os encontros, mas, por outro, foi um tanto problemático, visto que eles apresentaram certo cansaço, por já aproximarem do fim do ano e estarem ávidos por descanso.

Antes e após participarem do minicurso, os sujeitos da pesquisa precisariam responder a dois questionários: o questionário pré-minicurso (doravante Q1) e pós-minicurso (Q2). Esses questionários foram elaborados para que pudéssemos acessar os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa acerca dos assuntos abordados no minicurso, bem como para dispormos de algumas noções, no que tange a seus perfis identitários. Ambos os questionários foram compostos de perguntas abertas e fechadas.

O Q1 foi montado com o fim de conhecermos um pouco sobre os sujeitos da pesquisa, antes de iniciarmos as atividades. Por conta disso, ele dispôs de mais questões do que o Q2, abarcando 21 perguntas, sendo que as 11 primeiras figuravam na Seção 1. Por meio dessa seção, tínhamos o objetivo que compreender se eles haviam tido algum contato com discussões sobre as influências de línguas africanas no PB, durante o ensino básico, bem como ao longo da sua corrente trajetória em Letras. Além disso, nessa oportunidade, buscamos acessar, ainda, as posições dos sujeitos acerca da (não)importância tanto da temática em si quanto da sua (não)presença/discussão em aulas de Português. Na Seção 2, havia mais 10 questões, as quais se voltavam exclusivamente a questões linguísticas, geopolíticas e histórias, sobre a África, as línguas lá faladas e, por fim, às suas influências na língua mais falada no Brasil.

No Q2, que seria entregue e respondido após o fim do minicurso, havia, também, duas seções. Contudo, enquanto a primeira continha 11, na segunda havia apenas 5. Na Seção 1, perguntamos aos sujeitos questões relativas ao conteúdo discutido durante o minicurso, assim como sua visão sobre seu próprio aprendizado e desenvoltura ao responderem ao questionário. Já na Seção 2, apenas uma questão era objetiva, sendo que todas voltavam-se ao acesso das percepções dos colaboradores quanto à sua participação no minicurso, assim como sobre a

organização e didatização do conteúdo, por parte do coordenador e pesquisador. Essas últimas perguntas foram desenhadas com o intuito de serem avaliadas pelos participantes, bem como termos autoavaliações a partir de seus dizeres. Esse movimento metodológico foi cunhado com base na perspectiva da pesquisa-ação.

Além dos questionários citados, fizemos anotações e transcrições de algumas falas dos sujeitos durante o minicurso, tanto via microfone como pela caixa de mensagem, na plataforma de videochamadas do *Google Meet*. Aliado a isso, transcrevemos e expomos todas as apresentações, durante o último encontro, das quais selecionamos as três primeiras para a discussão no Capítulo de Análise, enquanto as demais foram anexadas no presente documento.

Finalmente, para analisarmos os dados, lançamos mão de três técnicas de análise (qualitativa, quantitativa e híbrida). Além disso, o processo de observação dos dados foi dividido em cinco momentos: 1) tabulação das presenças e contribuições durante os dois últimos encontros; 2) transcrição e generalizações a partir dos enunciados durante o quinto e sexto encontro; 3a) transcrição de todos os planos de aula apresentados no *Ciclo de Apresentações* (com sugestões do pesquisador); 3b) generalizações e proposições, a partir das três primeiras mostras; 4a) generalizações a partir de dados quanti-qualitativos obtidos via respostas dos seis sujeitos a P3, P4 e P6; além de observações acerca dos posicionamentos de Betânia, Dailan e Keila a P7 e P8, do Q1 (sobre os perfis e(m) posições dos participantes); 4b) discussão referente a deslocamentos dos sujeitos, em respostas a perguntas objetivas e subjetivas que se repetiam no Q1 e Q2 (consecutivamente: P12/Q1 vs. P2/Q2; P13/Q1 vs. P3/Q2; P15/Q1 vs. P5/Q2 e P15/Q1 vs. P4/Q2); 4c) generalizações a respeito da autoavaliação dos sujeitos quanto à sua desenvoltura nos questionários (P20/Q1 vs. P11/Q2) e quanto à sua competência para discutir a temática em sala de aula (P9/Q2); e, finalmente, 5) generalizações e processo de autoanálise (do pesquisador e dos participantes), com base nas respostas de Jéssica, Lanny e Wilma às questões 13 e 15, do Q2, sobre sua participação no minicurso, bem como da apresentação de propostas de planos de aula.

Para realizarmos as generalizações mencionadas, as quais estão discriminadas a seguir, utilizamos duas categorias de análise para cotejarmos tanto as respostas dos participantes aos questionários quanto os enunciados produzidos durante o minicurso.

A primeira categoria que elegemos foi o dito e não-dito, inspirados em Ducrot (1987), a fim de observarmos o que estava pressuposto e/ou subentendido nos dizeres dos participantes, nos questionários. A outra categoria escolhida foi o léxico, baseado no estudo de Marcuschi (2004), com vistas a observarmos as escolhas lexicais dos participantes ao vozearem seus posicionamentos.

Dito isso, na primeira etapa, utilizando uma abordagem quanti-qualitativa, assistimos às gravações dos encontros, dos quais selecionamos os dois últimos (escolhemos o quinto por ter sido o mais longo (4h de duração, das quais registramos 3:36:29), além de ser o encontro no qual abordamos mais tópicos, totalizando-se em quatro aspectos; o sexto foi eleito por ser o último (com 3h30 de duração, do qual registramos 3:07:49), sendo o momento em que eles apresentaram suas propostas, além poderem usar as *Rodas de Conversas* e momentos diversos para vozearem suas percepções sobre a matéria discutida, assim como sobre a desenvoltura dos colegas). Selecionados os encontros, tabulamos as presenças e contribuições dos participantes, observando quais meio eles escolhiam para se expressar, buscando, dessa forma, ter uma noção mais acurada dos seus perfis interacionais. A partir desses dados quantitativos, tecemos algumas generalizações acerca de suas participações.

Já na segunda, ainda debruçados sobre os encontros selecionados, transcrevemos todas as falas, dos momentos/cenas que percebemos como mais relevantes. O principal critério para essa seleção eram as intervenções dos sujeitos, ainda que fora das *Rodas de Conversas*. Com base nessas transcrições, pudemos elaborar discussões acerca dos (re)posicionamentos dos sujeitos durante o minicurso. De todos os presentes no quinto encontro, Darlan, Keila, Dailan, Jéssica e Maurícia foram os que mais interagiram. No sexto, Keila, Darlan, Dailan, Maurícia e Jéssica foram, novamente, bastante participativos. Além deles, contudo, Inácio e Lanny também contribuíram grandemente, seja via microfone ou *chat*.

Ao nos depararmos com as apresentações dos sujeitos-colaboradores, optamos por dividir a terceira etapa em duas fases. Na primeira, transcrevemos todos os oitos planos de aulas apresentados durante o último encontro. Além disso, fizemos algumas sugestões, as quais figuram junto aos planos, no Apêndice 3. Já na segunda fase, feitas as devidas transcrições e anotações, selecionamos os três primeiros grupos para procedermos com nossa análise qualitativa, observando seus dizeres e propostas, além de tecermos algumas contribuições, com vistas a cooperarmos com quem deseje utilizar os planos. As apresentações selecionadas foram, consecutivamente: i) “*A relação entre o racismo e o português contemporâneo*”, apresentada por Kátia, Rochele e Stéfane; ii) “*Palavras e origens que constroem nosso português brasileiro*”, idealizada por Darlan, Betânia, Wilma e Lanny; e iii) “*Cultura e reconhecimento: uma discussão com/sobre Machado de Assis e outras personalidades raciais da Literatura Brasileira*”, organizada e apresentada por Dailan, Acássia e Jéssica.

Após realizarmos essas análises, seguimos para a quarta etapa, em que nos voltamos às respostas dos sujeitos aos formulários. Como foram entregues dois questionários, com diferentes perguntas, objetivas e subjetivas, em quantidades díspares, optamos por subdividir

essa etapa em três momentos. Desse modo, para a análise dos questionários, utilizamos, também, uma abordagem híbrida (quantitativa e qualitativa). Para realizarmos essa análise, comparamos as devolutivas aos dois questionários. Desse modo, dos 26 participantes, apenas 6 responderam ao Q1 e Q2, tornando-se, portanto, aptos para as etapas de análises que se seguem.

Sendo assim, primeiramente, analisamos algumas das principais respostas de todos os sujeitos a perguntas objetivas e subjetivas, no Q1. No primeiro momento, as questões eleitas para este movimento de observação foram a 03, 04 e 06, por versarem acerca da (não)abordagem das influências de línguas africanas no PB, tanto durante o ensino básico quanto nos cursos de Letras-Uesb. Para as sétima e oitava questões, observamos apenas os posicionamentos dos três primeiros sujeitos (Betânia, Dailan e Keila). Nessas questões, esperávamos saber quais os posicionamentos dos sujeitos acerca da (não)relevância tanto do tema em si quanto da sua (não)abordagem em aulas de Português. Optamos pelo afunilamento citado, pois nosso objetivo era realizar generalizações mais pontuais, com base nos pressupostos e subentendidos, bem como nas escolhas lexicais dos participantes, como já explicitamos.

Já na segunda fase, cotejamos as respostas a questões que se repetiam, em ambos os formulários. *A priori*, nesta etapa, utilizamos a abordagem quantitativa (P12/Q1 vs. P2/Q2; P13/Q1 vs. P3/Q2; P15/Q1 vs. P5/Q2) e, em seguida, qualitativa (P15/Q1 vs. P4/Q2).

Na terceira fase, esperávamos que os participantes se avaliassem, tanto no que diz respeito à sua performance ao responderem ambos os questionários (P20/Q1 vs. P11/Q2) quanto no que se referia às suas autoavaliações acerca da possibilidade de trabalharem o conteúdo discutido no minicurso, em aulas de Português e, para tanto, analisamos as respostas dos seis sujeitos à P9/Q2.

Na quinta e última etapa de cotejamento de dados, utilizamo-nos de duas das quatro perguntas que figuravam na Seção 2, do Q2 (a 13ª e a 15ª, ambas subjetivas). Nesta oportunidade, buscávamos compreender, consecutivamente, como as ressonâncias dos participantes quanto ao planejamento e apresentação de propostas de aulas de Português, voltadas à temática, assim como quão (ir)relevante foi o minicurso para sua formação crítica, política, docente e enquanto pesquisadores da língua(gem).

Depois de observarmos seus (re)posicionamentos e possíveis deslocamentos, quanto ao conteúdo abordado e a sua relevância, no ensino de Português, nesta etapa, pudemos compreender os impactos da nossa ação para a sua formação docente (e) crítica. Assim como na quarta etapa, selecionamos apenas três sujeitos para realizarmos as observações. A fim de sermos democráticos, dando espaço para todos os participantes, escolhemos, desta vez, os três últimos, em ordem alfabética, sendo eles: Jéssica, Lanny e Wilma.

Finalmente, com esses dados em mãos, realizamos uma triangulação, com base em Flick (2004), entrelaçando os dizeres dos participantes em suas respostas a ambos os questionários e nos dois encontros escolhidos.

Concluída essa apresentação, a seguir, discutiremos acerca da importância da Linguística Aplicada para estudos sociais e educacionais que envolvam a língua(gem). Na ocasião, apontaremos, ainda, por que a elegemos como norte para o nosso estudo.

2.2 A Linguística Aplicada crítica e(m) aulas de Português

Nossa pesquisa está alicerçada na Linguística Aplicada (LA). Isso significa que temos o compromisso de dialogar com a comunidade que nos cerca, buscando contribuir para a melhora de determinada realidade.

A partir desse pressuposto, entendemos que a Universidade precisa se estar conectada e em contínua comunicação com a sociedade local (municipal, estadual e regional), mas, também, em escalas maiores, movimento chamado por alguns autores de perspectiva e ação “(g)local”.

No entanto, mais do que um diálogo que se encerra em teorias por vezes inaudíveis e inacessíveis à ampla sociedade, concebemos como salutares as trocas e retornos à comunidade, via ações e interações sociais não hierarquizadas, ou seja, cuja prática não envolva a percepção do leigo (fora do meio acadêmico) como um menor, inferior, a quem os produtores de conhecimento científico levam uma luz, uma salvação (RAJAGOPALAN, 2012).

Por vezes, devido a diversas razões, os estudos acadêmicos encerram na Universidade, não permitindo que a comunidade externa adentre seus portões ou mesmo se eximindo da necessidade de atuar fora do âmbito acadêmico. Em algumas situações, com o afã de terem alguma espécie de contato com o povo local, pesquisadores vão a campo fazer entrevistas, questionários, porém, em muitos casos, o que se percebe é a não explicação, após o fim da pesquisa, aos sujeitos-colaboradores participantes, sobre o que foi realizado a partir dos dados coletados; ou mesmo a não oferta de oficinas, eventos, aulas, mesas redondas, com o objetivo de contribuírem com a comunidade-alvo sobre os pontos em que os pesquisadores perceberam problemas ou, ainda, lacunas que poderiam ser sanadas, a partir do diálogo e devido retorno.

Entendemos que os espaços (o que inclui o local realização da pesquisa e a universidade como proponente/produtora de conhecimentos) devem servir para trocas e aprendizados mútuos, o que não significa que o pesquisador deva chegar ao local sem nada saber para, então, aprender com os locais, mas, ao contrário, que ele tenha uma perspectiva sobre o assunto que

deseja discutir e que os sujeitos-colaboradores participantes da pesquisa têm outro(s) ponto(s) de vista, que não são inferiores ao dele, nem vice-versa.

Sendo assim, fazer pesquisa dentro da Linguística Aplicada, mormente quando se trata de uma LA crítica e responsiva, é compreender que não há soluções mágicas para os problemas vigentes das sociedades local, nacional e/ou internacional, mas entender que cada um tem sua responsabilidade e que pode atuar de diferentes maneiras, em prol do desenvolvimento social, econômico, educacional, político e em favor da diminuição das desigualdades de gênero, preconceitos contra as sexualidades, origens, “raças”, etnias, classes socioeconômicas etc.

Modl; Biavati e Leurquin (2020) ressaltam a importância do papel do linguista aplicado e de como sua interação com o campo de pesquisa – e aqueles que nele atuam – contribui para sua maior compreensão acerca de como aquele microcosmo funciona, o que poderá, depois, ser compartilhado com os sujeitos-colaboradores, o quais, por sua vez, poderão ter outra perspectiva sobre sua prática, além de contribuírem para deslocamentos dos sujeitos-pesquisadores (entendendo, aqui, o pesquisador como parte da pesquisa). Ainda, a respeito do retorno, à comunidade local, das análises e deslocamentos obtidos, através dos estudos em Linguística Aplicada, Celani (2000, p. 32) pondera que:

Fazer com que os resultados dos estudos a respeito da natureza da linguagem, de seu papel na vida humana, nos seus mais variados aspectos, sejam postos a serviço da humanidade é não só o papel da LA e o dever de quem nela trabalha, mas é também acima de tudo, a vocação desta área fascinante do saber.

Visto desse modo, advogamos que é função do pesquisador aplicado crítico refletir sobre dada realidade, partindo de uma perspectiva “interna”, participando ativamente, compartilhando seus conhecimentos técnicos, numa linguagem que não seja simplória mas didática e palatável para o público, evitando tecnicismos desnecessários e que, em alguns casos, podem servir como distratores que afastam (ainda mais) as partes envolvidas, no nível discursivo.

Em contrapartida, o público também enriquecerá o repertório do pesquisador com diferentes conhecimentos de mundo e as mais vastas experiências, as quais o pesquisador poderá levar ao conhecimento dos colegas, seja por meio de artigos, resumos expandidos e outros textos acadêmicos seja via realização de palestras, oficinas etc., para que possam ampliar ainda mais seus escopos e visões sobre o tema. Desse modo, cria-se um ciclo retroalimentar, por meio do qual toda a comunidade, interna e externa, usufrui.

Dito isso, amparados em LA, na próxima subseção, defenderemos nossa escolha pela abordagem de pesquisa qualitativa para o estudo. Ademais, exploraremos a relevância dessa abordagem para os estudos da linguagem e, também, sobre ensino-aprendizagem de línguas.

2.3 A pesquisa qualitativa e(m) ensino de língua

Enquadramos nosso estudo como pesquisa qualitativa, uma vez que nos guiamos por ações cotidianas da linguagem, buscando compreender como os indivíduos percebem e discursivizam o assunto abordado, isso porque, neste tipo de abordagem metodológica, voltamo-nos essencialmente para o texto, haja vista tudo que fazemos socialmente gera e parte de (pré)textos, ou seja:

[...] o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra de volta para a teoria. A intersecção dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico. (FLICK, 2004, p. 27)

Sendo assim, nesse tipo de abordagem, lançamo-nos sobre questões interpessoais e, portanto, não quantificáveis nem previsíveis. Logo, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21).

Dado o exposto, os processos de escolha do que será analisado e de como o pesquisador lidará com os dados levantados, segundo Duarte (2002), é definitivo para o encaminhamento da pesquisa qualitativa, haja vista que não se tratam de dados controlados, mas, ao contrário, a partir dela, buscamos perceber como determinada realidade funciona e como dados sujeitos-colaboradores se comportam em certos espaços interacionais.

Como afirma o autor, é necessário realizarmos perguntas semiestruturadas, entrevistas, aulas, oficinas etc., isto é, situações em que os sujeitos-colaboradores participantes sintam-se à vontade para se expressar e, se possível, agir naturalmente. Isso significa que trabalhar com esses dados discursivos é algo complexo e que exige extrema atenção e cautela por parte dos pesquisadores para que análises mal elaboradas não ocorram ou mesmo para que a pesquisa inicial não leve o cientista a conclusões equivocadas e deslocadas da realidade observada.

Duarte chama a atenção, ainda, para a importância de se demarcarem as interações entre o pesquisador e do sujeito, uma vez que as “[...] situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos-colaboradores da pesquisa configuram-se como parte integrante do

material de análise” (DUARTE, 2002, p. 145), ou seja, tudo o que acontece nesse processo deve ser registrado, inclusive:

[...] a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado. (DUARTE, 2002, p. 145)

Assim, na pesquisa qualitativa, Flick (2004, p. 42) entende que “[...] busca-se entender a opinião de um sujeito ou de diferentes sujeitos-colaboradores, o curso de situações sociais (conversas, discurso, processos de trabalho), ou as regras culturais ou sociais para uma situação”, ou seja, nessa ótica, nos debruçamos sobre a subjetividade dos indivíduos, o que ocorre irremediavelmente por meio da linguagem (MINAYO; SANCHES, 1993). Portanto, elegemos essa abordagem em nosso estudo. Contudo, necessitaríamos, ainda, pensar em como realizaríamos o trabalho. Assim, optamos pela pesquisa-ação, a qual será discutida a seguir.

2.4 A pesquisa-ação e(m) nossa pesquisa

Uma das modalidades teórico-metodológicas que vêm, cada vez mais, ganhando espaço entre os acadêmicos é a pesquisa-ação, especialmente entre quem busca compreender, interagir e propor melhorias em certos setores da sociedade, além de interessar-se pela melhora na forma de se lidar com dados assuntos com seus alunos, funcionários, colegas de pesquisas etc.

Por ser largamente aplicada, dentro e fora do meio acadêmico, pode distanciar-se do caráter científico, sendo vista como ilegítima e “prática demais” por alguns (TRIPP, 2005). Assim, necessitamos deixar claras as nossas intenções ao nos aproximarmos desta abordagem.

Se fosse possível encapsular as principais características da pesquisa-ação, elas seriam:

- Teoria a serviço da prática;
- Teoria e prática como um contínuo;
- Caráter político e inovador (o que varia a depender das intenções do proponente);
- Caráter coparticipativo: os sujeitos-colaboradores da pesquisa auxiliam na realização do trabalho proposto (isso, também, depende do objetivo do pesquisador);
- Autoanálise crítica sobre a própria prática.

Sendo assim, podemos perceber que esse tipo de abordagem tem suas peculiaridades. Cabe, então, afirmarmos que a pesquisa-ação é “[...] o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela” (Elliott, 1991, p. 69 *apud* TRIPP, 2005, p. 463).

Além disso, sobre seu caráter participativo, Tripp (2005, p. 448) acredita que “[...] a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar”.

Portanto, ao se utilizar dessa base teórico-metodológica, deve-se estar ciente do seu caráter prático, o que não significa abandonar os critérios científicos cânones ou ignorar a pesquisa teórica. Contudo, a maneira como essas etapas ocorrem diverge das demais correntes.

Aproximando essa discussão ao nosso estudo, notamos que não podemos considerá-lo como pesquisa-ação em sua completude, pois, para isso, seriam necessários alguns requisitos, como a duração da intervenção, observação pré-ação e participação dos envolvidos na organização e realização da ação. Assim, precisaríamos realizar uma observação em campo, antes da realização da intervenção proposta, o que não ocorreu. Como discutiremos adiante, construímos um minicurso inédito, ofertado a estudantes de Letras, de diferentes semestres. Desse modo, não houve a típica observação de/em campo antes de sua realização/oferta.

Além disso, o minicurso não teve duração suficiente para se caracterizar como uma pesquisa-ação, pois seria necessário mais contato com os sujeitos para termos um desenho mais aproximado acerca de seus deslocamentos. Ademais, como aponta Tripp (2005), seria necessário que os participantes, de fato, construíssem dada *ação*, juntamente com o pesquisador para que, ao seu final – ou, ainda, durante sua execução –, o pesquisador pudesse, a partir dos dados colhidos/observados, notar se sua intervenção foi, de fato, eficaz.

No nosso caso, realizamos essa avaliação, por meio de quatro perguntas, na Seção 2, do Q2. Nelas, os sujeitos puderam opinar sobre a organização e realização do minicurso. Ademais, solicitamos-lhes que apresentassem propostas, no último encontro, de abordagens de algum tema, relacionado à temática do minicurso, em aulas de Português, sobre as quais questionamos, também, no Q2. Dito isso, acreditamos que a pesquisa se enquadre como um estudo de cunho de pesquisa-ação, o que significa que nos inspiramos na abordagem descrita por Tripp (2005) para planejarmos e concebermos o minicurso, bem como para analisarmos os dados, o que ficará evidenciado em 2.6, assim como em outros momentos deste documento.

Portanto, guiados por essa abordagem/visão teórico-metodológica, entendemos que (e concebemos) nosso estudo não como uma pesquisa teórica realizada com a finalidade de coletarmos dados e, assim, chegarmos a dada(s) conclusão(ões).

Ao contrário, na pesquisa aqui explanada, a teorização ocorreu antes, enquanto e após o levantamento de dados, visto que, a partir dos posicionamentos dos sujeitos acerca da intervenção proposta, foi-nos possível repensar a própria teoria e, principalmente, a própria

metodologia utilizada, contribuindo, assim, para a (re)visão sobre a prática docente, tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos colaboradores, visto que:

- i - O pesquisador precisou nutrir-se de conceitos teóricos e didáticos para montar o minicurso (como já mencionado, ele não teve contato com a temática no ensino básico, nem em Letras);
- ii - Os sujeitos necessitaram revisar o conteúdo discutido e selecionar, em trios/quartetos, alguma proposta para compartilhar com os colegas, durante o sexto encontro;
- iii - Os demais participantes, incluindo o pesquisador, puderam repensar sua didática, bem como seu arcabouço teórico, ao assistirem às apresentações;
- iv - O pesquisador, ao fazer pontuações e sugestões acerca de cada apresentação, pôde compartilhar seus saberes com os participantes que puderam, a partir disso, repensar as maneiras como elaborariam aqueles planos de aula, e, por fim;
- v - Os planos foram transcritos, com as sugestões do pesquisador, para que os professores e pesquisadores que entrarem em contato com o presente documento possam se inspirar nessas ideias, atualizando-as e compartilhando-as com seus pares.

Desse modo, podemos visualizar por que apostamos nessa abordagem, fazendo com que nosso estudo tivesse um caráter singular, com base na retroalimentação e responsividade social. Partindo dessa perspectiva de pesquisa e ação, a seguir, explicaremos como planejamos, organizamos e realizamos o minicurso “*Legados da África no Brasil: as influências africanas no PB*”, bem como para que o direcionamos e com que intuito o promovemos.

2.5 Minicurso “*Legados da África no Brasil: as influências africanas no PB*”: da motivação à execução

Como já ressaltamos ao longo deste documento, o objetivo principal do nosso estudo voltou-se à necessidade de dialogarmos com os professores de Português, atuantes e em formação. Pensando nisso, buscamos promover uma atividade, a partir da qual pudéssemos colaborar com a ampliação de conhecimentos tanto do nosso público-alvo quanto daqueles que tiverem acesso à pesquisa aqui divulgada. Ressaltamos, ainda, que, ao delinear essa intervenção, percebemos a importância de escutarmos os sujeitos-colaboradores participantes antes, durante e após a sua conclusão.

Sendo assim, acreditamos que a melhor estratégia seria organizarmos e realizarmos um minicurso, o qual não fosse muito longo, tampouco raso ou superficial. Concebemos, ainda, que esse tipo de ação seja salutar, visto que a formação acadêmica do professor de Português

nem sempre é suficiente para que ele tenha contato com as mais diversas facetas da língua(gem), além de como abordar esses assuntos em sala de aula.

Por essa razão, os futuros professores de Português podem encontrar obstáculos, no diz respeito ao acesso à temática central do estudo – o papel de línguas e culturas africanas no desenvolvimento do português brasileiro –, sendo que, em alguns casos, esses percalços podem gerar o total desconhecimento, por parte desses docentes em formação, com relação a esse tópico, o que pode ser explicado a partir de diferentes óticas, incluindo o racismo estrutural, pelo qual o Brasil é atravessado.

Esse racismo enraizado impede, muitas vezes, que tanto estudos sobre a afrobrasilidade sejam explorados, em nível de pesquisa, quanto não ocorram ações voltadas à instrumentalização de professores e profissionais da educação a seu respeito, por exemplo, por meio de projetos de extensão e cursos profissionalizantes.

Como já mencionamos, o desencontro frequentemente percebido entre a Universidade e os professores que atuam no ensino básico pode corroborar com a continuidade de pensamentos retrógrados e preconceituosos, como é o caso de ideias racistas e xenófobas, as quais invisibilizam e marginalizam o protagonismo africano no Brasil, além de perpetuarem noções errôneas e infundadas sobre o PB, bem como sobre a própria África. Adicione-se a isso o fato de que nem sempre essas influências são abordadas no curso de graduação de Letras, reforçando, mais uma vez, a distância entre os estudos até hoje realizados sobre esse assunto e o que os professores de Português têm discutido em sala de aula.

Dado o exposto, o minicurso “*Legados da África no Brasil: as influências africanas no PB*” foi desenvolvido com a finalidade de levarmos a público as informações geradas no levantamento teórico, por meio de uma linguagem clara, direta, didática e simplificada, bem como darmos voz e espaço para os participantes compartilharem suas perspectivas sobre esse tema.

Ele se sustenta, portanto, em alguns questionamentos, os quais elencamos abaixo:

- i – *Qual a presença de povos africanos no Brasil-colônia e como isso impactou a demografia nacional?*
- ii – *Quais grupos multiétnicos mais impactaram o desenvolvimento do PB: indígenas ou africanos? Em caso de disparidade, o que a explica?*
- iii – *Entre os povos africanos trazidos para o Brasil, quais tiveram mais destaque populacional, na época escravista, e como ocorreu seu contato com a língua portuguesa?*
- iv – *Onde, na África, esses idiomas eram (e/ou ainda são) falados e qual a relação entre sua localização e o tráfico negreiro?*

v – *Quais foram os resultados do contato prolongado entre africanos e europeus, no que respeita ao desenvolvimento do PB?*

vi – *Quais são as implicações, em nível educacional, da (não)discussão sobre essa temática no Brasil, uma vez que o país tem a maior população negra fora da África, perdendo apenas para a Nigéria?*

vii – *Como podemos, enquanto professores/as do ensino básico, discutir e compartilhar, com os/as alunos/as, a importância da presença africana no território brasileiro, mormente no que tange a seus reflexos no desenvolvimento do PB?*

viii – *Ademais, quais as melhores estratégias para trabalharmos esse assunto, com vias a estimular o senso crítico dos estudantes (principalmente aqueles se identificam como negros e pardos) sobre suas identidades e a raízes etnolinguísticas?*

Entendemos que, a partir desses questionamentos, poderíamos contribuir com o alargamento conceitual dos participantes, assim como com a nossa própria reflexão quanto às mais diversas formas de abordarmos o conteúdo do minicurso, em sala de aula. Sendo assim, essa intervenção se torna uma ação bilateral, pois, ao mesmo tempo em que nos empenhamos em expandir os conhecimentos do público-alvo acerca da temática discutida, nos beneficiamos e (re)pensamos a nossa própria prática.

Discutiremos, nas subseções, a seguir, os detalhes sobre todos os seus procedimentos, tais como: i) informações importantes e recursos utilizados; ii) o público-alvo; iii) o conteúdo programático; iv) certificação e controle de acesso; v) os percalços encontros para e na sua realização; e, ainda, vi) o cronograma.

2.5.1 Informações gerais: obstáculos, configuração, escolha do público-alvo e local de pesquisa e certificação

Entre 2020 e 2021, atravessávamos uma pandemia em nível global, causada pelo vírus Corona, por meio do qual se alastrou a doença da Covid-19. Esse cenário obrigou as autoridades governamentais a impor restrições de contato social, principalmente em instituições, nas quais é característico haver um grande fluxo de pessoas, como é o caso das universidades e escolas.

Por conta disso, organizamos o minicurso de modo *online*, em seis encontros, cujas durações variaram entre 2h e 4h, sendo que o quinto foi o mais longo. Optamos por realizá-lo de modo síncrono (ao vivo), por meio do *Google Meet* – um *software* usado para fazer videochamadas. A partir da anuência dos participantes, todos os encontros foram gravados e salvos em uma pasta na nuvem, para posterior observação e levantamento de dados.

Além disso, ao final de cada tópico abordado, era aberta a “*Roda de Conversas*”, cuja duração era, em média, 20 minutos. Em alguns casos, essas rodas ocorriam após a exposição de dois tópicos, devido à limitação do tempo. No entanto, os participantes tinham total liberdade para intervirem durante as exposições, contanto que sinalizassem tal interesse (o que ocorria por meio do recurso “*levantar a mão*”, na plataforma utilizada).

Como discutido, devido a esse cenário, optamos pela execução do minicurso via *internet*, o que não estava entre as nossas apostas iniciais, já que nosso objetivo era de promover uma intervenção em modalidade presencial. No entanto, após maturarmos a ideia, percebemos sua potência, visto que ela nos beneficiaria com o fato de podermos registrar os encontros com mais facilidade, além de termos mais controle sobre os turnos de fala orais (realizados por meio da abertura do microfone), tendo, ainda, a possibilidade de documentar os enunciados escritos, realizados pelos participantes, via *chat*. Isso nos permitiu traçar o perfil interacional dos sujeitos, com mais acuidade, quanto à modalidade escolhida para se comunicarem.

Adiante, explanaremos, detalhadamente, a duração dos encontros separadamente, assim como os tópicos abordados. Objetivávamos realizar dez encontros de, em média, 1h30 cada, contudo, devido a problemas externos (que, por sua vez, tiveram relação com as restrições e adaptação das atividades acadêmicas), os participantes ficaram impossibilitados de comparecer ao minicurso na data esperada, tornando-se necessária a redução do cronograma proposto.

Quanto ao público-alvo e local de realização da pesquisa, como o nosso intuito voltava-se ao ensino de Português, nosso público foram estudantes do curso de Letras da Uesb, de Vitória da Conquista. Essa escolha não foi trivial, dado que o presente autor estudara nessa universidade, tendo se formado, também, em Letras Modernas (2013-2018).

Ademais, ainda sobre nossa escolha pela Uesb, serviu, como motivação, entre outras razões, a sua localização, pois está situada no estado da Bahia, que é a região brasileira com maior concentração de pessoas que se declaram negras ou pardas. Destacamos, também, que essa universidade está entre as melhores no estado da Bahia, entre as públicas e privadas, tendo, em seu corpo docente, um quadro pujante de doutores e mestres. Já as grades dos cursos de Letras dispõem de diversas disciplinas, obrigatórias e optativas, voltadas a aspectos intralinguísticos, (geo)políticos, sociais, históricos e culturais, tornando-os ricos e polivalentes.

Com base nisso, nosso público foram vinte e seis estudantes de Letras, matriculados entre o segundo e último semestre regular. Assim, os participantes do minicurso são, também, sujeitos-colaboradores. Na seção dedicada a eles, discutiremos outros aspectos envolvendo nossa escolha, entre outros, também, pertinentes sobre seus perfis identitários e interacionais.

Solicitamos, via *e-mail*, que os participantes compartilhassem seus números de telefone para que, assim, pudéssemos criar um grupo de *WhatsApp*, utilizado para nossa comunicação.

Ademais, concedemos-lhes dois certificados: como ouvintes e como apresentadores. Para o primeiro, era necessário participarem de três encontros, sendo o último obrigatório. Para o segundo, apresentariam, no último dia do minicurso, alguma proposta de ensino sobre o tema.

Dado o exposto, após havermos explanado todas as informações técnicas envolvendo a organização do minicurso, na próxima subseção, discutiremos seu cronograma, desde o planejamento até a execução.

2.5.2 Cronograma: do planejamento à realização do minicurso

Nesta subseção, abordaremos todas as etapas referentes à organização, planejamento e execução do minicurso. Abaixo, no Quadro 1, elencamos essas etapas.

Quadro 1 – Cronograma de demandas do minicurso

DEMANDA	INÍCIO	FIM
Levantamento dos aspectos teóricos	05/09/2020	05/08/2021
Organização e didatização do conteúdo a ser ministrado	06/08/2021	06/09/2021
Preparação das oficinas (tópicos)	07/09/2021	07/10/2021
Envio de convites e criação do grupo de <i>WhatsApp</i>	08/10/2021	09/10/2021
Realização do minicurso*	23/11/2021	20/12/2021

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador.

Como se pode perceber, o minicurso ocorreu entre novembro e dezembro, durante as férias semestrais. Dedicamos a maior parcela do cronograma ao estudo e levantamento conceitual – etapa mais dispendiosa e exaustiva. Para a organização, didatização e preparação dos tópicos, reservamos dois meses, dada a complexidade de compilarmos os achados, organizando-os e tornando-os compreensíveis ao público, que, a julgarmos pelo histórico do pesquisador (enquanto graduado no mesmo curso) e, com base nos autores lidos, não teria muito contato com os assuntos que seriam discutidos. Logo, essa tarefa foi, também, árdua.

No quadro acima, não discriminamos o cronograma da execução de cada encontro. Por isso, abaixo, expomos dois quadros. No Quadro 2, expomos o cronograma idealizado enquanto, no Quadro 3, expomos o cronograma com as datas em que o minicurso realmente ocorreu.

Quadro 2 – Cronograma proposto para a realização do minicurso

Ordem	Título	Data	Horário	Tempo
1º	<i>A África que conhecemos e a África que (não) queremos conhecer</i>	08/11	19h-21h	2h
2º	<i>Um breve histórico sobre as línguas nacionais</i>	11/11	19h-21h	2h
3º	<i>As influências dos povos africanos no Brasil e mundo</i>	24/11	08h-11h	3h
4º	<i>Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos</i>	30/11	08h-11h	3h
5º	<i>Influências fonológicas e sintáticas de línguas bantas no PB</i>	30/11	19h-21h	2h
6º	<i>Ciclo de apresentações (d)e apostas de abordagens sobre afrobrasilidade em aulas de Português</i>	07/12	08h-11h	3h

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Podemos notar que os encontros, que ocorreriam pela manhã e tarde, teriam uma duração média de 2h30 (desses, três durariam 2h, e os demais 3h).

A diferença entre os quadros apresentados está no fato de o segundo encontro do Quadro 3 ter duração inferior a uma hora. Isso ocorreu, porque ele foi interrompido devido a problemas de conexão de *internet*. A conexão da residência do pesquisador, de onde realizava o minicurso, caiu, retornando horas depois. Isso exigiu que nos reorganizássemos, adaptando o cronograma.

Esse problema abalou a nossa organização, assim como o nosso cronograma, que já havia sofrido drástica redução. Assim, o minicurso, que, antes teria dez encontros de 1h30 cada, passaria a ter seis, com duração de 2h e 3h horas por encontro e, depois desse incidente, precisou ser ainda mais condensado, tendo a configuração apresentada abaixo.

Quadro 3 – Cronograma final da realização do minicurso

Ordem	Título	Data	Horário	Tempo
1º	<i>A África que conhecemos e a África que (não) queremos conhecer</i>	23/11	08h-10h	2h
2º	<i>A educação no Brasil e sua relação com a desigualdade sociorracial (interrompido)</i>	24/11	08h-08h50	50 min.

3º	<i>Dos pré-socráticos à modernidade, um resumo sobre como concebemos “ciência”, “língua” e “humanidade”</i>	24/11	19h-21h15	2h15
4º	<i>Dilemas e(m) conceitos na Linguística</i>	30/11	19h30-22h	2h30
5º	<i>Da África para o Brasil: do tráfico negreiro e apagamentos às trocas etnolinguísticas e influências de línguas bantas no PB</i>	02/12	09h-13h	4h
6º	<i>Ciclo de apresentações (d)e apostas de abordagens sobre afrobrasilidade em aulas de Português</i>	20/12	19h-22h30	3h30

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Devido ao problema de conexão relatado, foi preciso continuar o conteúdo do segundo encontro no terceiro. Já no quarto, mantivemos o programa previsto para o terceiro, dado que não seria possível inserir mais nada, haja vista que todo o encontro voltou-se às discussões acerca de questões históricas mais gerais, a respeito da África.

Entendemos que não seria possível adicionarmos mais conteúdo, pois a discussão proposta era bastante sensível, pois nos debruçamos sobre questões políticas acerca do que entendemos por África, além de buscarmos, com isso, desfazermos de alguns preconceitos alimentados pela mídia (via classes dominantes), reverberados na sociedade como um todo.

Desse modo, no quinto, agrupamos tanto os assuntos concernentes a questões históricas, geopolíticas, do Brasil e de alguns países da África, principalmente, da época do tráfico negreiro e escravidão, além de aspectos de ordem linguística, tanto relativos às línguas bantas, quanto ao seu contato com o PB. Isso tornou esse encontro mais extenso e cansativo. No entanto, como não tínhamos escolha, devido ao cronograma apertado, assim procedemos.

Para visualizarmos o que abordamos nos encontros, nas subseções a seguir, traçaremos, resumidamente, o conteúdo trabalhado, além de outras informações pertinentes.

2.5.1 Primeiro encontro em linhas gerais

Iniciamos explanando o teor do minicurso e da pesquisa de mestrado. Era fulcral que os sujeitos respondessem ao Q1 antes de iniciarmos a discussão. Assim, concedemos-lhes 50 minutos para tal, que já havíamos disponibilizado, mas a maioria não respondera previamente.

Após, questionamos-lhes como se sentiram ao realizarem tal demanda. Iniciamos, então, a *Roda de Conversas*, discutindo ideias comumente atrelados à África e seus habitantes. Para isso, expomos ideias falaciosas divulgadas pela ampla mídia (canais de televisão e outros meios de comunicação de grande alcance) sobre a África. Desse modo, essa primeira roda foi um tanto

diferente das demais, pois foi “híbrida”, ou seja, ao mesmo em que o pesquisador apresentava, solicitava que os participantes compartilhassem seus posicionamentos acerca da problemática.

Quadro 4 – Encontro 1: *A África que conhecemos e a África que (não) queremos conhecer*

Seção	Ação	Duração	Materiais e meios
1º	Introdução geral sobre o minicurso e autoapresentação do pesquisador e de seu projeto de mestrado	15 m	Oralidade
2º	Distribuição dos questionários pré-minicurso	50 m	<i>Google Forms</i>
3º	RODA DE CONVERSAS: a (não) abordagem de questões afro-brasileiras no ensino de Português no Brasil	50 m	Apresentação (Apêndice 4)
4º	Encerramento e explicação sobre a certificação e verificação de presenças	05 m	Oralidade

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Aproveitando o ensejo, perguntamos a eles se já haviam tido contato com alguma língua africana em aulas de Português, à exceção do árabe, que, vale ressaltarmos, tem origem asiática. Em outras palavras, interessavam-nos as línguas e culturas subsaarianas, em especial aquelas importantes ao desenvolvimento do PB: as nigero-congolesas e, em especial, as bantas. Esse momento serviu para que déssemos continuidade às exposições presentes em respostas ao Q1. O encontro foi curto, sem intervalo, com em média 20 presentes, cuja interação foi a maior entre os demais. Atribuímos isso ao fato de ter sido o primeiro e à interação pesquisador-participantes.

2.5.2 Educação – (n)a trincheira da luta pelo controle da (des)informação: um resumo do segundo encontro

Nesse encontro, traçaríamos uma linha cronológica sobre conhecimentos importantes, que serviriam de norte à futura discussão: as influências africanas propriamente ditas. No terceiro (Quadro 2), abordaríamos a importância dos africanos para o mundo. Já no quarto, de duração igual à do anterior, continuaríamos tratando sobre a África, mas, dessa vez, focaríamos questões mais recentes, como a colonização desse continente e das Américas. Contudo, isso não ocorreu, devido à queda no fornecimento de *internet* (Quadro 5).

Dado o exposto, iniciamos o encontro discutindo sobre o racismo estrutural brasileiro e suas consequências. Nesse ínterim, os estudantes vozearam suas perspectivas acerca do assunto.

Nesse momento, discutimos sobre a importância da história e memória para o fortalecimento da luta contra a desinformação e proliferação de ideias racistas e preconceituosas.

Quadro 5 – Encontro 2: *A educação no Brasil e sua relação com a desigualdade sociorracial*

Seção	Ação	Tempo	Materiais e meios
1º	Racismo estrutural no Brasil e suas mazelas; O interesse de alguns setores da sociedade e de algumas pessoas/personalidades em reverberar certas ideias problemáticas e preconceituosas. Os principais problemas identificados em escolas públicas no Brasil e como eles se entrelaçam com as desigualdades sociais de cada região; A concentração de pesquisas e produções acadêmicas no Sul e Sudeste; A concentração da produção de materiais paradidáticos nessas regiões; A centralização das principais empresas do país nas duas regiões citadas.	25 min.	Oralidade
2º	Definição de língua (início da discussão) Participantes compartilham suas visões acerca do que entendem como língua, linguagem, dialeto, entre outras questões relativas a esse tema.	25 min.	“Questão língua: um debate sobre geopolítica” (Apêndice 5)
<i>Queda da conexão</i>			

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Em meio a essa discussão, o pesquisador chamou a atenção à contradição entre o Brasil ser um dos países que mais investem em Educação e, ao mesmo tempo, estar entre as nações com os piores índices educacionais, com vários problemas na infraestrutura de escolas públicas.

Em resumo, na primeira parte desse encontro, nossa discussão versou acerca de questões sociais, políticas e econômicas, relacionadas à Educação. Além disso, chamamos a atenção para o monopólio de produção científica existente no país, ou seja, ao fato de a maior parte das universidades com mais destaque e projeção nacional e internacional (conforme principais *rankings* nacionais) se situarem no Sul e Sudeste. Assim, ressaltamos, nesse encontro, a concentração, também, da produção de livros didáticos nessas regiões. Esse aparente oligopólio pode ensinar preconceitos em relação às regiões mais pobres do Brasil, no Norte e Nordeste.

Em seguida, iniciamos a segunda parte do encontro, na qual discutiríamos acerca do que se entende por língua. No entanto, corridos 25 minutos após seu início, houve a queda de conexão. Ainda assim, os presentes puderam compartilhar seus saberes sobre o tema proposto.

Finalmente, no que diz respeito à presença dos participantes, inicialmente havia dez pessoas presentes e, no seu ápice, vinte e uma.

2.5.3 Sobre língua, dialetos e cultura: o terceiro encontro em foco

Devido à interrupção inesperada do segundo encontro, no terceiro, retomamos o debate sobre noções de língua, dialeto, crioulo etc., por meio da apresentação “*Questão língua: um debate sobre geopolítica*”, disponível no Apêndice 5, a qual está organizada em duas partes.

Na primeira, trazíamos cinco pontos, os quais tinham em comum o foco sobre várias ideias que moldaram a forma como percebemos língua, ciência e humanidade na atualidade, enquanto, na segunda, dávamos continuidade à discussão sobre a relação política vs. linguagem, porém com maior ênfase nos estudos linguísticos. A primeira parte foi utilizada para o encontro em questão. No Quadro 6, elencamos, ponto a ponto, os principais tópicos discutidos.

Quadro 6 – Encontro 3: *Dos pré-socráticos à modernidade, um resumo sobre como concebemos “ciência”, “língua” e “humanidade”*

Seção	Ação	Tempo	Materiais e meios
1º	A separação entre homem e natureza e entre palavra e verdade. • Antes e após de Aristóteles.	20 min.	Apresentação “Questão língua: um debate sobre geopolítica” (Apêndice 5)
2º	Um resumo sobre a visão ocidental de ciência, pré e pós-positivismo. • Como era a ciência antes? ○ ideias transcendentais e milagres; ○ ligava-se a noções religiosas. • Resumo sobre o positivismo; • A ciência após o positivismo: ○ Separa-se da Igreja (cristã); ○ Distancia-se de ideias “irreais” (intangíveis); ○ Busca da “verdade”; ○ Estabelece-se o que é ciência, de fato.	20 min.	IDEM
3º	O desejo da Linguística em ser “Ciência” teve um alto preço. • Separação da língua e o humano; • Isolamento da língua enquanto sistema fechado; • Delimitação da língua fronteiras “claras” e objetivas; • A busca, a partir desse movimento, de legitimar-se enquanto ciência exata e objetiva; • Apolítica e neutra.	20 min.	IDEM

	Visão Modernista de língua e nação. <ul style="list-style-type: none"> • Para cada língua, uma nação; • Entificada, reificada, objetificada; • Prototípica, ideal, alheia; • Delimitada, territorializada. 	25 min.	IDEM
	A sociolinguística e a busca pela reaproximação da língua ao humano. <ul style="list-style-type: none"> • Reaproximação do humano; • Culto vs. vernáculo; • Formal vs. e informal; • A língua ainda territorializada; • Se aproxima de questões políticas. 	25 min.	IDEM
4º	RODA DE CONVERSAS	25 min.	

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Na primeira parte da discussão, reservamos um espaço para tratarmos sobre a visão pré-socrática de língua, natureza e ideia. Na segunda, dando um salto histórico, contrastamos as concepções de ciência, língua, cultura, nação, entre outras noções, antes e após o positivismo. Nesse ínterim, mencionamos a importância do Estruturalismo para a Linguística de Saussure. Ademais, citamos o reposicionamento e desenvolvimento do que entendemos como “ciência”. Abordamos o objetivo da Linguística saussuriana de aproximar-se do caráter de “ciência objetiva”.

Em seguida, exploramos acerca dos efeitos do positivismo na Linguística, assim como na construção social pós-moderna. Assim, discutimos a relação entre língua e Estado-nação.

Na última seção da primeira parte, discutimos sobre o papel da Sociolinguística na tentativa de reconexão humano-língua. Contudo, apontamos que algumas problemáticas ainda encontram eco nos estudos sociolinguísticos, haja vista que ela acolhe termos, como “culto”, “crioulo”, ou mesmo, a ideia de “dialeto” como uma ramificação de uma língua. Assim, nessa linha de estudos, alguns pesquisadores ainda sustentam a ideia de “língua”, em contraste com os “dialetos”, o que, ao nosso ver, é problemático, como discutimos no Capítulo Teórico.

Assim, encerramos o encontro com a *Roda de Conversas*. Nesse dia, os participantes estavam bastante entusiasmados, contribuindo grandemente com as discussões. Por conta disso, a segunda parte da discussão precisou ser prorrogada para o quarto encontro.

Salientamos, quanto à presença dos sujeitos, que o encontro iniciou contando com dezessete sujeitos presentes, alcançando a cifra de vinte e quatro, já próximo ao fim do encontro.

2.5.4 Desfazendo noções nocivas: um resumo sobre o quarto encontro

Após a discussão iniciada no terceiro encontro, no quarto, expomos dilemas e conceitos dentro da Linguística (Quadro 7). Utilizamos, como suporte, a segunda parte da apresentação “*Questão língua: um debate geopolítico*”. Desse modo, a fim de termos acesso às posições dos sujeitos acerca do que entendem por língua, dialeto e linguagem, abrimos uma espécie de roda de conversas, porém, neste caso, funcionando mais como um debate livre de opiniões.

Quadro 7 – Encontro 4: *Dilemas e(m) conceitos na Linguística*

Seção	Ação	Tempo	Materiais e meios
1º	Língua x dialeto: entre a Linguística e a Política (mercantil e estadista); <ul style="list-style-type: none"> • Debate aberto sobre o que são língua e dialeto e os possíveis interesses políticos por trás de suas definições; • Definição científica de língua segundo Faraco 2019; • Reflexões sobre as implicações da política (estatal) na definição de certos falares ao redor do mundo. 	25 min.	Apresentação “Questão língua: um debate sobre geopolítica” (Apêndice 5)
2º	Discussão sobre padronização linguística: <ul style="list-style-type: none"> • Um breve histórico da definição de língua na Europa Ocidental, antes e depois do domínio romano; • A importância da criação dos Estados-nação e a revisão do que se entendia por língua; <ul style="list-style-type: none"> ○ As implicações da criação dos Estados para a identidade subjetiva; • Relação entre Estado, cultura, língua, religião e cidadania; <ul style="list-style-type: none"> ○ Relação entre língua e poder. 	25 min.	IDEM
3º	Discussão sobre língua vs. dialeto: <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a importância de repensarmos “língua” <ul style="list-style-type: none"> ○ A língua vista como rede, ou, rizoma. • Relação entre os aspectos que constituem as línguas e as sociedades; • Reflexão sobre redefinirmos “dialeto” <ul style="list-style-type: none"> ○ As armadilhas por trás de certas definições. 	25 min.	IDEM
4º	A questão dos crioulos. <ul style="list-style-type: none"> • Definição linguística; • Aspectos históricos e racializantes. 	25 min.	IDEM
5ª	O caso curioso do inglês: seria ele um crioulo? <ul style="list-style-type: none"> • Questões científicas vs. políticas por trás dessa ideia. 	25 min.	IDEM
6º	RODA DE CONVERSAS	25 min.	

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Assim, após reverberadas as posições dos colaboradores, o pesquisador chamou a atenção para a questão política existente na relação língua vs. dialeto, qual seja, a hierarquização

dessas categorias, o que não é “natural”. Dito de outra maneira, o mestrando buscou desfazer a ideia de que a língua está acima dos dialetos e que eles seriam uma variação dela. Alicerçado em Faraco (2019), apontou que, no âmbito estritamente linguístico, “língua” não existe, ou seja, não existe “português”, nem “inglês”, sendo essas nomenclaturas criações pós-modernas, com a finalidade de se facilitar a identificação do falar/*lecto* de dada representação política (nação). Aproveitando o ensejo, fez menção a certos territórios, cujos falares são validados como línguas distintas (ainda que se pareçam em sua estrutura e pronúncia), enquanto, em outros, são vistos como dialetos (ainda que sejam bastante díspares e até incompreensíveis entre si).

Continuando essa discussão, na segunda parte do encontro, o pesquisador teceu um breve panorama sobre a criação dos estados-nação e, com isso, pôde, com mais peso argumentativo, explicar as contradições presentes em certos estudos linguísticos que reverberam discussões hierarquizantes e eurocêntricos, dando-lhes um verniz científico.

Após tecer suas críticas a determinadas posturas “científicas” dentro da Linguística e outros campos humanísticos, no terceiro momento, o pesquisador usou espaço para sugerir outras abordagens e perspectivas no que respeita à língua, linguagem e dialeto.

Já após essas mostras, na quarta parte do encontro, o pesquisador trouxe a problemática de língua vs. dialeto para o debate acerca do que se trata o “crioulo”. Assim, apontou como poderíamos classificá-lo dentro dos limites científicos e em quais armadilhas estaríamos suscetíveis a cair, caso fôssemos incautos. Nesse momento, também, o coordenador dissertou sobre o aspecto social e racializante envolvido nesse termo.

Com isso, o mestrando trouxe à tona um debate que passa pelo aspecto político e, também, linguístico: seria o inglês um crioulo? Ao fim dessa discussão, ele apontou que, segundo diversos autores, essa língua não se tornou um crioulo, mas alertou que levantar esse debate seria importante devido às questões nacionalistas e eurocêntricas que atravessam a legitimação de um falar como língua, dialeto ou mesmo crioulo. Antes de concluirmos o encontro, abrimos a *Roda de Conversas*. Houve uma flutuação a presença, de 17 para 18.

2.5.5 Para repensarmos o português brasileiro e (re)conhecermos as línguas bantas: um panorama do quinto encontro

Este foi o encontro mais longo, com quatro horas de duras, das quais registramos 3:46:29. Nele, abordamos três tópicos centrais ao minicurso: aspectos históricos, geopolíticos sobre a África e o tráfico negreiro; aspectos linguísticos tanto de línguas africanas quanto do

PB. Além disso, fizemos uma comparação entre algumas características da estrutura de algumas línguas bantas e aquelas presentes no PB (Quadro 8).

Como se pode notar, iniciamos o encontro com a explicação acerca do que é “crioulo”, em âmbito linguístico. Esse tópico surgiu devido à dúvida de um dos participantes.

Ainda nesse encontro, explicamos como seriam as apresentações que ocorreriam no próximo encontro. Devido a todos esses fatores, o encontro ficou demasiadamente extenso.

Quadro 8 – Encontro 5: *Da África para o Brasil: do tráfico negreiro e apagamentos às trocas etnolinguísticas e influências de línguas bantas no PB*

Seção	Ação	Tempo	Materiais e meios
1º	Revisão da definição de “crioulo”: aspectos históricos, racializantes e linguística (com base na dúvida de Dailan).	20 min	Oralidade
2º	Aspectos históricos	40 min	Oralidade
3º	Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos	40 min	Apresentação “INFLUÊNCIAS AFRICANAS: da sócio-história aos processos linguísticos” (Apêndice 4)
4º	RODA DE CONVERSAS	25 min	
INTERVALO (20 min)			
5º	Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia	40 min	IDEM
6º	Das línguas africanas para o PB: sintaxe	30 min	
7º	RODA DE CONVERSAS	25 min	

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Como se pode notar, a partir do Quadro 9, utilizamos a seção 2 para tratarmos acerca de aspectos históricos e políticos relativos à explorações, colonização e construção do Brasil.

Quadro 9 – Encontro 5 (1º tópico): *Da África para o Brasil: aspectos históricos, políticos e conflitos sociorraciais*

Tópico discutido
<p>Da África para o Brasil: aspectos históricos, políticos e conflitos sociorraciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da África para o Brasil: o tráfico negreiro e seu impacto demográfico; • Escravidão: do início à queda; • Apagamentos, marginalização e silenciamento na necropolítica brasileira em relação aos afro-brasileiros;

		<ul style="list-style-type: none"> ◦ A(s) política(s) de branqueamento do Brasil (que continua até hoje); ◦ O que dizem os dados do IBGE (pode ser chocante!); ◦ a perda identitária forçada na chegada ao Brasil; ◦ a destruição de documentos históricos sobre o tráfico; ◦ a demonização de religiões negras e afro-brasileiras e tudo a elas relacionado. • Crise identitária e autoaversão; • Questão linguística e preconceito(s) pautado(s) no racismo.
Seção	Duração	Materiais e meios
2	40 min.	“INFLUÊNCIAS AFRICANAS: da sócio-história aos processos linguísticos” (Apêndice 4)

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

A seguir, no Quadro 10, expomos o que foi discutido na terceira parte do encontro. Devido às dificuldades já comentadas, foi necessário resumirmos bastante os assuntos tratados na seção 3. Nosso objetivo era discutirmos os aspectos históricos e geopolíticos separadamente dos etnolinguísticos, dadas as complexidades de cada tema.

No entanto, tentamos explicar o assunto de forma fluida, abrindo espaço para que os presentes pudessem tirar dúvidas. Assim, primeiramente, voltamo-nos às questões de cunho histórico e geopolítico acerca da África, explicando sua demografia, mapa político, lugares de onde os escravizados foram retirados, para o Brasil etc.

Quadro 10 – Encontro 5 (2º tópico): *Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos*

Tópico discutido		
Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos		
<ul style="list-style-type: none"> • Breve exposição sobre o mapa etnolinguístico africano; • Mapa com o fluxo de negros, via tráfico europeu, da África Subsaariana para o Brasil; • Línguas nigero-congolesas que tiveram maior presença no Brasil durante a colonização; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Quicongo, quimbundo, umbundo e iorubá; • Principais características e particularidades das línguas bantas. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Fonética, fonologia e prosódia; ◦ Línguas tonais e de acento; ◦ Morfologia; ◦ Sintaxe; ◦ Categorização de palavras; ◦ Palavras gramaticais vs. lexicais; 		
Seção	Duração	Materiais e meios
3	40 min.	“INFLUÊNCIAS AFRICANAS: da sócio-história aos processos linguísticos” (Apêndice 4)

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Após, abordamos curiosidades envolvendo as línguas mais faladas na África. Nesse momento, tratamos acerca da família nígero-congolesa, bem como do seu principal ramo: bantu.

Assim, entramos na seara linguística dessas, discutindo acerca de questões, como sua fonologia, prosódia, sintaxe etc.

Após, abrimos a *Roda de Conversas*, que durou 25 minutos. Após o intervalo, seguimos para o quinto momento do encontro: a discussão sobre as influências de línguas bantas no PB.

Como se pode notar, com base no Quadro 11, lançamos nosso olhar sobre algumas características importantes do PB, as quais pudessem nos acenar às influências de línguas bantas nessa língua latina. Assim, iniciamos com uma discussão acerca do desenvolvimento do PB por parte dos africanos e seus descendentes, em território brasileiro, à época da colonização.

Quadro 11 – Encontro 5 (3º tópico): *Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia*

Tópico discutido		
Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia		
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem irregular ou apenas mudanças previsíveis: teorias em foco; • Impactos no nível fonológico e morfofonológico da aquisição do PB por africanos; <ul style="list-style-type: none"> ○ Comparação entre vogais e consoantes bantas e portuguesas; ○ Processos morfofonológicos e adaptações de consoantes e vogais portuguesas; ○ Epêntese; ○ Vocalização; ○ Simplificação silábica. 		
Seção	Duração	Materiais e meios
5	40 min.	“INFLUÊNCIAS AFRICANAS: da sócio-história aos processos linguísticos” (Apêndice 4)

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Após, citamos questões peculiares a essa variedade, como a vocalização, apagamento, palatalização consonantal e a necessidade de adicionarmos uma vogal em situações em que há consoantes em *coda*, mesmo em palavras vernáculas (ex.: advogado; apto; sexo, admirar).

Quadro 12 – Encontro 5 (4º tópico): *Das línguas africanas para o PB: sintaxe*

Tópico discutido		
Das línguas africanas para o PB: sintaxe		
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre os impactos de línguas africanas no nível sintático do PB (pronomes); <ul style="list-style-type: none"> ○ Preferência do pronome pessoal “você” em relação a “tu” e eliminação do “vós”; ○ Reanálise dos pronomes possessivos e objetos. • Construção de tópico-comentário (TP); <ul style="list-style-type: none"> ○ Como funciona e por que ocorre no PB, mas não noutras línguas latinas; ○ Comparação com línguas bantas; ○ O caso dativo no PB. 		
Seção	Duração	Materiais e meios
6	40 min.	“INFLUÊNCIAS AFRICANAS: da sócio-história aos processos linguísticos” (Apêndice 4)

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

No Quadro 12, indicamos a seção 6, com a segunda parte da discussão. Relacionamos alguns aspectos do PB e do quimbundo, umbundo e quicongo. Assim, enfatizamos as mudanças no pronomes do PB e a criação do pronome pessoal “você”. Além disso, tratamos acerca da construção em tópico-comentário, a qual não é explicada pelas gramáticas tradicionais, sendo apontada, por algumas, apenas como um erro.

2.5.6 Da teoria à prática: propostas dos sujeitos-colaboradores no último encontro

No último encontro, que durou 3h30, apresentaram-se propostas de ensino de Português, sobre algum tópico do minicurso. No Quadro 13, elencamos a organização do encontro.

Quadro 13 – Encontro 6: *Ciclo de apresentações (d)e apostas de abordagens sobre afrobrasilidade em aulas de Português*

Ordem	Componentes	Título da apresentação	Objetivo geral
1	Kátia; Rochele; Stéfane	A relação entre o racismo e o português contemporâneo	Discutir a relação entre o racismo histórico e traços/palavras ainda presentes no PB.
2	Darlan; Betânia. Wilma; Lanny	Palavras e origens que constroem nosso português brasileiro	Provocar, por meio de uma dinâmica com um balaio de palavras, a curiosidade dos alunos, a respeito de certas palavras (apresentadas no balaio) cuja origem é grega, africana e latina.
3	Dailan. Acássia; Jéssica	Cultura e reconhecimento: uma discussão com/sobre Machado de Assis e outras personalidades raciais da Literatura Brasileira.	Apresentar, ao alunado, obras de Machado de Assis e outros autores negros e pardos, as quais tenham como tema questões “raciais”.
RODA DE CONVERSAS			
4	Maurícia; Henri; Tânia	Representações sobre o papel da memória coletiva e não sua (não)preservação para a (des)continuidade de culturas e símbolos de um povo.	Discutir: a) Apagamentos de culturas e línguas; b) Memória da cultura e símbolos de um povo; c) História da disseminação da língua portuguesa no Brasil.
5	Clessy; Sílvia; Janny	Racismo estrutural e seu impacto na língua	Discutir o racismo estrutural pelo qual o Brasil passou durante anos e como ele influenciou a construção do léxico do PB.
RODA DE CONVERSAS			
6	Carol; Nanda; Jackson	A herança africana e os vocábulos cotidianos	Compreender a introdução e internalização dos termos e vocábulos de origem africana na construção do português.

7	Fátima; Sandra; Karine Kale	Preconceito linguístico e sua relação com o racismo	Apresentar conceito de preconceito linguístico e sua relação com o racismo; Compreender a história e influências de diversas culturas na língua portuguesa; Compreender a estrutura do gênero textual dicionário; Ampliar vocabulário.
8	Keila; Inácio; Suede	(Re)conhecendo o nosso português	Compreender a formação da língua portuguesa falada no Brasil, atentando-se à sua heterogeneidade e variedade de registros e usos.
RODA DE CONVERSAS			

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Era esperado que cada apresentação durasse 15 minutos, mas alguns extrapolaram esse tempo. A presença média foi de 25 participantes, o que atrelamos ao condicionamento do recebimento de ambos os certificados à participação no encontro e apresentação – parte crucial da demanda da pesquisa. Discutiremos acerca das três primeiras apresentações no Capítulo 3. Quanto às demais, anexamo-las no Apêndice 3, onde tecemos alguns comentários.

A seguir, descreveremos o *corpus* da pesquisa e as razões por trás das nossas apostas.

2.6 Construção do nosso *corpus*

A construção do *corpus* da pesquisa é um dos principais momentos de todo o estudo, dado que é, a partir dele, que podemos angariar dados, em busca de respostas às inquietações iniciais. Desse modo, esse momento relaciona-se diretamente com os objetivos do estudo, assim como nos permite ceder espaço para as múltiplas vozes dos sujeitos que fizeram parte dele.

No entanto, todas as etapas envolvidas no processo necessitam de embasamento teórico, principalmente, em pesquisas sobre e dentro da língua(gem), que busquem, ao mesmo tempo, discutir questões sociais e transversais e relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Quadro 14 – Instrumentos da pesquisa e seus objetivos

INSTRUMENTOS		OBJETIVO
QUESTIO NÁRIO	Questionário pré-minicurso (Q1)	Seção 1: Entender se os sujeitos tiveram contato com estudos linguísticos, acerca de influências de línguas africanas no PB, no ensino básico e superior (em Letras) e suas posições acerca disso. Seção 2: Acessar conhecimentos dos sujeitos acerca de questões relativas à temática supracitada.

	Questionário pós-minicurso (Q2)	<p>Seção 1: Acessar atualizações de conhecimento dos sujeitos, sobre o assunto, após o fim do minicurso. Analisar, ainda, como avaliam seus conhecimentos e sua capacidade em abordá-los em sala de aula.</p> <p>Seção 2: Entender como os sujeitos avaliam o minicurso.</p>
TRANSCRIÇÕES	Colocações, orais e escritas, durante o quinto e sexto encontro.	Registrar os posicionamentos dos sujeitos no quinto e no sexto encontro, para cotejá-los com suas posições em suas respostas no Q1.
	Planos de aula e apresentações, no último encontro.	Registrar, <i>ipsis litteris</i> , os planos de aula, bem como suas colocações durante suas apresentações.

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Disso isso, utilizamos três instrumentos, agrupados em duas categorias. A primeira dispõe de dois questionários (Q1 e Q2), enquanto a segunda é composta de transcrições das contribuições do participantes, em dois encontros, bem como dos planos e apresentações, no último encontro (Quadro 14).

Utilizamos, ainda, anotações, de todos os encontros, para nos ajudar a compreender alguns fatores, como a presença e participação dos sujeitos, assim como o método utilizado por eles para se expressarem. No entanto, ainda essa ferramenta seja indispensável a nossa análise, não a categorizamos como um instrumento. Seguem-se, abaixo, os instrumentos utilizados.

2.6.1 Dos questionários

Elegemos esse instrumento, pois entendemos que a escuta seja o melhor meio de acessar o ponto de vista do outro e, assim, proporcionar um espaço para a partilha do seu mundo, ou melhor, do que percebe sobre o mundo a sua volta e do mundo dentro de si.

Ao utilizarmos o verbo “escutar”, não nos restringimos à capacidade biológica humana de captar frequências sonoras. A isso, chamamos de “ouvir”. Ouvir é um ato sensorial, contínuo e involuntário. Escutar, contudo, na nossa ótica, refere-se à ação voluntária de se atentar ao que o próximo diz. Dessa forma, para este trabalho, o verbo “escutar” se distancia do sensorial e “automático” e se aproxima do empático, dialógico e, principalmente, “humano”. Se o ato de se comunicar é político, escutar, também, o é, pois ele parte de uma escolha: se atentar ou não à mensagem do outro. Acreditamos, pois, que acionar-se-á essa ação, voluntária, quando se perceber, no dizer do outro, algo relevante a ser analisado e, talvez, internalizado.

Além disso, salientamos que, por “entender”, nos referimos a “buscar compreender o que o outro experiencia, relata, expressa”. Logo, “entender” não é igual a concordar, anuir. Muitas

vezes, essa ação leva ao oposto disso. Assim, para que possamos discordar de algo, precisamos escutá-lo, ceder-lhe atenção não apenas física (sensorial), mas internamente, ou seja, processar o que o outro diz ou deixa de dizer (a partir do seu silêncio, hesitação).

Dito isso, para a pesquisa, apostamos em dois questionários, com questões objetivas e subjetivas, respondidos em momentos distintos. Encaminhamos o primeiro, denominado “questionário pré-minicurso” (Q1), antes do início do minicurso (bem como no primeiro encontro). Já o segundo, intitulado “questionário pós-minicurso” (Q2), foi enviado após o fim do minicurso. Ambos foram elaborados na plataforma de formulários do *Google Forms*.

Grosso modo, nosso objetivo, por meio de sua elaboração, foi de escutarmos os professores em formação, mesmo que não fosse possível ouvirmos suas vozes físicas.

Elaboramos questões abertas e fechadas, pois acreditamos que, por meio das objetivas, com múltiplas escolhas, os sujeitos poderiam optar entre diferentes alternativas, o que seria importante para o momento de análise quantitativa. Já no caso das questões abertas, almejávamos acessar os conhecimentos e posicionamentos dos sujeitos quanto à temática.

2.6.2 Questionário pré-minicurso: contato inicial com os sujeitos-colaboradores da pesquisa

Elaboramos o questionário pré-minicurso (Q1) (Apêndice 1), para conhecermos um pouco sobre a trajetória escolar de cada participante, no que tange ao contato, no ensino básico e em Letras (UESB), com discussões sobre as contribuições de línguas africanas para o PB. Além disso, elaboramos questões que visavam acessar seus conhecimentos sobre esse tema.

Conteve 20 questões (7 objetivas e 13 discursivas), organizadas em duas seções. Como já explicado, encaminhamo-lo antes do início do minicurso, bem como no começo do primeiro encontro, pois vários sujeitos alegaram não haverem lhe respondido até aquele momento.

Abaixo, elencamos as questões que figuraram no formulário, assim como seus objetivos.

Quadro 15 – Questionário pré-minicurso: : perguntas e objetivos

Seção 1: A africanidade nas (minhas) aulas de Português	
Pergunta	Objetivos e comentários
E-mail	Identificar o sujeito; encaminhar documentos e certificados, durante e após o minicurso.
1) Quantos anos você tem?	Registrar a idade dos participantes.
2) Em que semestre você está estudando?	Identificar o semestre do respondente, pois era necessário estar, ao menos, no segundo semestre.

<p>3) Você se lembra de estudar algo, durante o seu ensino fundamental e médio, a respeito das influências que as línguas africanas tiveram no Português?</p> <p>() Sim, me lembro. () Não, não me lembro. () Não sei bem dizer.</p>	<p>Compreender se o respondente já havia tido contato com a matéria em questão durante o seu percurso no ensino básico.</p>
<p>4) Em caso positivo, você poderia dizer se você gostou ou não da maneira como o ou a docente abordou a questão? Se você não se lembrar, está tudo bem. Pode dizer “não me lembro”.</p>	<p>Entender, a partir da visão do sujeito, como foi abordada a temática, em aulas de Português.</p>
<p>5) E no curso de Letras? Você já teve alguma disciplina cuja ementa, explicitamente, aborda algum dos impactos, no desenvolvimento do português, desses contatos entre portugueses e africanos?</p> <p>() Sim, já tive. () Não, nunca tive.</p>	<p>Saber se o licenciando tem tido contato, no curso de Letras, com discussões sobre influências de línguas africanas no PB.</p>
<p>6) Ainda, caso tenha tido alguma matéria voltada a esse assunto, gostaria de fazer alguns comentários sobre como foi a abordagem do(a) professor(a)?</p>	<p>Compreender, a partir da visão do sujeito, como foi abordada a temática, no curso de Letras.</p>
<p>7) Em caso negativo, por que você acha que não houve essa matéria? (Tem a ver com o semestre em que você está? Poderia estar como optativa?)</p>	<p>Compreender como o sujeito entende as razões por trás da falta desse temática no curso em questão.</p>
<p>8) Agora quero saber de você: o que você pensa sobre esse tipo de conteúdo ser discutido ou não nos cursos de Letras? Acha relevante ou não?</p>	<p>Entender como o sujeito analisa a relevância desse tópico na graduação de Letras.</p>
<p>9) Você acredita que existe alguma relação entre a maneira como esse tipo de temática é discutido no ensino básico e a sua presença/ausência no currículo de Letras?</p>	<p>Levar o sujeito a refletir se há alguma relação entre as matérias ofertadas em Letras e àquelas disponibilizadas no ensino básico, sobre a temática em questão.</p>
<p>10) Se você pudesse recomendar uma ou mais disciplinas sobre esse assunto, quais lhe vêm à mente? Pode ser criativo. Esse é o seu momento!</p>	<p>Levar o sujeito a pensar em como a temática poderia ser discutida, no curso de Letras.</p>
<p>Seção 2: Meus conhecimentos sobre a África, suas línguas-culturas e o Português Brasileiro.</p>	
<p>11) Para começarmos essa seção, quantos países você acha que tem na África?</p> <p>() 18 () 20 () 54 () 45 () 52</p>	<p>Acessar os conhecimentos do sujeito acerca de questões geopolíticas, a fim de ferir o nível de contato com esse tipo de tópico, no que diz respeito à África, não significando, contudo, que o sujeito deva sabê-lo.</p>
<p>12) Muito bem! Agora, será quantas línguas são faladas naquele continente?</p> <p>a) Umas 200 b) 500, eu acho... c) Deve ser na casa de mil! d) Estou certo de que dá 2 mil no total! e) Olha, eu acho que tem mais de 2 mil.</p>	<p>Aferir quantas línguas o sujeito pensa haver na África.</p>
<p>13) Certo, e você conhece alguma língua dentre essas centenas e talvez milhares?</p>	<p>Incitar o exercício de memória dos sujeitos acerca das línguas africanas.</p>
<p>14) Humm! E quanto àquelas que mais marcaram presença no Brasil? Será que faziam parte de que grupo?</p> <p>a) Banto d) Semítico b) Kwa e) Koissã c) Gbe</p>	<p>Acessar conhecimentos históricos e, especialmente, linguísticos sobre a colonização do Brasil e escravização de pessoas negras, no país.</p>

<p>15) Isso aí! Agora, você saberia me dizer onde os portugueses costumavam aportar (se fixar) durante a colonização africana?</p> <p>a) No Norte da África b) No Sul do continente c) No Sudoeste d) A leste, no Oriente da África e) Na Costa Oeste e Central desse território</p>	<p>Acessar conhecimentos acerca do tráfico negreiro, promovido pela Coroa Portuguesa.</p>
<p>16) Entre as línguas abaixo, quais você acha que mais tiveram impacto no português brasileiro? Lembre-se: você pode marcar quantas quiser!</p> <p>a) Ewe b) Fulo c) Quimbundo d) Quicongo</p> <p>e) Iorubá f) Umbundo g) Árabe i) Mandinga</p>	<p>Ainda em se tratando de aspectos históricos e linguísticos, saber quais línguas africanas o sujeito acredita que tenham tido mais presença no Brasil e, portanto, mais impacto no PB.</p>
<p>17) Agora quero que você seja BEM franco/a! Você já ouviu falar em alguma dessas línguas? Se sim, quais?</p>	<p>Incitar o exercício de memória do sujeito sobre quais línguas conhece.</p>
<p>18) Agora, voltando os nossos olhares para o português brasileiro (PB), você conhece alguma palavra que tem origem em uma língua africana?</p>	<p>Acessar conhecimentos linguísticos do sujeito quanto às palavras africanas legadas ao PB.</p>
<p>19) Estamos quase lá! Você sabe de algum fenômeno corrente no PB, o qual é específico dele e, talvez, tenha tido influência africana?</p>	<p>Incitar a reflexão algum fenômeno, no PB, que sinalize algum legado do contato com línguas africanas.</p>
<p>20) Agora, queria que você fizesse uma autoavaliação. Você acha que foi bem nesta atividade ou nem tanto assim? Por favor, tente pensar numa nota para você mesmo/a!</p>	<p>Levar o sujeito a se avaliar quanto à própria desenvoltura no questionário.</p>

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

A partir do quadro acima, pode-se notar que ambas as seções têm dez questões, sendo que a entrada para o endereço eletrônico não foi considerada na contagem. Na Seção 1, questionamos os sujeitos acerca de questões mais gerais e pessoais, como o semestre em que estavam estudando e se haviam tido contato com discussões acerca do contato e influência de línguas africanas no PB, durante sua formação básica e no presente curso de Letras. Já na Seção 2, voltamos-nos a questões de conhecimentos gerais, tanto acerca de aspectos geopolíticos, quanto de etnolinguísticos, sobre as línguas da África. Perguntamos-lhes, ainda, se conheciam algum fenômeno, presente no PB, que acenasse a esse tipo de influência.

2.6.3 Questionário pós-minicurso: compartilhamento de deslocamentos conceituais

Pelo fato de nossa pesquisa se caracterizar, por um lado, como uma pesquisa qualitativa e, por outro, basear-se na abordagem de pesquisa-ação, seria crucial darmos espaço para as vozes dos sujeitos após o fim do minicurso. Pensando nisso, elaboramos o questionário pós-

minicurso (doravante Q2), por meio do qual tínhamos dois objetivos. Como o primeiro, buscávamos acessar os conhecimentos dos participantes acerca do que havíamos discutido durante os encontros do minicurso e, dessa forma, perceber se houve deslocamentos quanto aos tópicos abordados. Além disso, era nosso afã saber as impressões dos participantes sobre o minicurso, seja no que diz respeito à experiência de ter participado e apresentado uma proposta de aula, com base na temática em evidência, seja no que tange à abordagem e didática do pesquisador e coordenador da intervenção.

Dito isso, organizamo-lo em duas seções, assim como fizemos com o Q1. Contudo, nesse caso, a quantidade de perguntas foi expressivamente reduzida, totalizando 15 perguntas.

Assim, na Seção 1, buscávamos acessar os conhecimentos dos participantes após o minicurso e, com isso, cotejar as respostas fornecidas neste formulário, em comparação às presentes no anterior. Por conta disso, a quantidade de perguntas, nesta seção, totalizou em 11, sendo que algumas delas são idênticas ou muito parecidas com às que figuram na Seção 2 do Q1, devido ao nosso objetivo de comparação, já mencionado. Já para a Seção 2 do que Q2, elaboramos quatro questões inéditas, por meio das quais interessava-nos saber um pouco sobre a experiência dos sujeitos da pesquisa.

Abaixo, por meio do Quadro 16, expomos todas as perguntas elaboradas para o Q2 (Apêndice 2). Assim, ao lado delas, apresentamos alguns comentários explicitando por que as escolhemos, bem como outras informações que julgamos importantes de apontarmos.

Quadro 16 – Questionário pós-minicurso: perguntas e objetivos

Seção 1: Revisando o que vimos no minicurso	
Pergunta	Objetivos e comentários
1) Depois dos nossos encontros, algo na sua visão de língua, dialetos ou mesmo crioulo mudou? Se sim, o que mudou?	Informar-se acerca das perspectivas do participante sobre língua, após o minicurso.
2) E agora, quantos países você acha que tem na África?	Estimular a memória dos sujeitos, quanto à quantidade de países que há na África.
3) E, mais ou menos, quantas línguas tem lá?	Analisar se houve atualização acerca do tópico.
4) Tem algo que tenha lhe chamado a atenção sobre alguma delas e que você queira compartilhar conosco?	Exercitar a memória dos sujeitos, no que respeita a algum aspecto sobre as línguas africanas por eles citadas.
5) Você se lembra de quais grupos linguísticos da África mais marcaram presença no Brasil?	Tal como as anteriores, incitar a rememoração dos sujeitos sobre os grupos africanos que mais tiveram contato com o português, no Brasil.
6) Tá, e sobre a colonização, tem algo que você gostaria de destacar? Você comentar o que quiser. Pode ser sobre o tráfico negreiro, as línguas importadas...	Ceder espaço para comentários e apontamentos históricos, acerca do tráfico negreiro e a colonização africana, especialmente no Brasil.

7) Vamos lembrar... quais línguas você acha que mais tiveram impacto no português brasileiro? Lembre-se: você pode marcar quantas quiser!	Como na questão 5, levar os sujeitos a refletirem sobre as línguas africanas que mais influenciaram o PB a ter os contornos atuais.
8) Agora que você já viu nossas aulas, poderia mencionar alguma palavra, usada no PB, que tem origem africana?	Acessar os conhecimentos dos sujeitos quanto a vocábulos de origem africana, presentes no PB.
9) Agora que você concluiu o curso, você avalia que tem mais competência para tratar desse assunto em sala de aula?	Proporcionar a autoanálise dos sujeitos, quanto ao trabalho e ensino dessa temática em sala de aula, após sua participação no minicurso.
10) E quanto à relevância desse assunto. Algo mudou na sua concepção, ampliou-se ou algo assim?	Escutar os sujeitos quanto à sua percepção sobre a temática abordada, após participar do estudo.
11) Agora, que você concluiu o minicurso, queria que você fizesse uma nova autoavaliação sobre seus conhecimentos acerca do que discutimos. Por favor, tente pensar numa nota para você mesmo/a, pensando naquilo que você absorveu ou não ao longo desses dias.	Levar o sujeito a refletir sobre seus conhecimentos acerca da temática, após sua participação no minicurso. Buscávamos saber, a partir da lente do participante se ele teria aprendido algo novo ou não, durante a nossa intervenção.
Seção 2: Minhas impressões sobre o minicurso.	
12) Em uma escala de 0 a 5, em quanto você avalia a relevância do minicurso?	Solicitar que o sujeito nos avaliasse, quanto à relevância do minicurso.
13) Você poderia dizer para gente o que você achou dessa experiência? Sinta-se livre para comentar as suas impressões.	Permitir ao participante se expressar quanto à experiência de haver feito parte do nosso estudo.
14) E, quanto ao nosso trabalho, o que você achou? Te ajudou em algum sentido? Se não tiver gostado, pode falar! Não se sinta envergonhado/a ou nada do gênero, está bem?	Analisar nosso trabalho enquanto pesquisadores, docentes e linguistas aplicados, sob a ótica dos participantes.
15) O que achou da experiência de planejar uma aula dentro desta temática e assistir às apresentações dos seus colegas? Foi algo que te enriqueceu em algum grau ou você já está acostumado/a a fazer isso?	Saber as impressões do sujeito sobre dinâmica apontada, seja como apresentadores, seja como ouvintes/apreciadores das demais propostas.

Fonte: Quadro desenvolvido pelo pesquisador.

Pode-se notar que a maioria das questões é discursiva, pois objetivamos acessar os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, mesmo no caso de perguntas objetivas. Em 2.8, discutiremos a metodologia por trás da análise de dados. A seguir, abordaremos a segunda categoria de instrumentos: as transcrições.

2.6.2 Das transcrições: um registro das participações dos sujeitos

Antes de tratarmos acerca das transcrições, cabe mencionarmos que fizemos, também, anotações de informações relevantes, durante todo o minicurso e, em especial, dos quinto e sexto encontros. Contudo, não a consideramos como um instrumento, percebendo-a, por outro lado, como uma ferramenta para angariarmos dados, tal como as gravações do minicurso. Essas

anotações poderão ser identificadas na discussão de dados, especialmente em se tratando das apresentações, no último encontro.

Entre os dados registrados, podemos citar:

- i Fluxo de presença nos encontros
- ii Modalidade escolhida para se expressar, nos quinto e sexto encontros (escrita ou oral);
- iii Grau de participação, em ambas as modalidades (escrita e oral);
- iv Momentos importantes, como intervenções dos sujeitos ou, ainda, problemas técnicos.

Dado o exposto, no diz respeito às transcrições de comentários oralizados, buscamos registrar fidedignamente as falas dos participantes, o que significa que transcrevemos marcas de hesitação, alongamento de vogal, ênfase etc. No caso de ênfase, utilizamos dois recursos. Para os casos de aumento de volume na fala do sujeito, a fim de chamar a atenção, utilizamos letras maiúsculas. Já para os casos em que o participante silabou a palavra, grafamo-la com hífen entre sílabas. Para os casos de hesitação ou de interrupção, utilizamos reticências.

Além disso, deixamos todas as marcas típicas da fala, como o uso de vocativos e recursos conversacionais, tais como: “né”. Ademais, mantivemos alguns marcadores orais, como “tá”, para “está”, a fim de deixar o registro mais fidedigno às falas dos participantes.

No caso das contribuições por escrito, buscamos manter as falas o mais próximo possível do original. Contudo, naqueles casos em que os participantes cometeram erros gramaticais e ortográficos, tivemos o cuidado de corrigi-los, pois acreditamos que esses equívocos não agregam para o que buscamos acessar: os conhecimentos e posicionamentos dos sujeitos sobre os temas discutidos.

Ressaltamos, ainda, que, nos casos das propostas entregues em forma de planos de aula, procedemos da mesma maneira: mantivemos a integralidade do conteúdo, mas, em caso de erro de escrita, realizamos as devidas correções, o que acreditamos, novamente, não interferir na mensagem proposta.

2.6.2.1 *Encontros escolhidos para análise e levantamento de dados*

Como já explicitado, o minicurso contou com seis encontros. Desses, elegemos o quinto e o último, seguindo os seguintes critérios: i- duração; ii- grau de importância dos tópicos abordados; e iii- grau de participação dos sujeitos.

Elegemos o quinto por sua duração: quatro horas (o mais longo). Desse total, registramos 3:36:29 (três horas, trinta e seis minutos e vinte e nove segundos). Além disso, nele, discutimos questões centrais, como as principais características das línguas africanas que mais influenciaram o PB, além dos aspectos desta língua que mais corroboram à teoria de que o contato prolongado entre africanos e portugueses gerou, de fato, impactos linguísticos no PB.

Escolhemos sexto, pois foi nele que os sujeitos puderam compartilhar suas propostas de ensino. Além disso, ele foi o segundo mais longo, com três horas e meia de duração, das quais registramos 3:07:49 (três horas, sete minutos e quarenta e nove segundos).

Quanto à presença dos participantes nesses encontros, registramos um alto índice, principalmente no último, o que atribuímos à demanda já mencionada. Finalmente, no que respeita às contribuições, percebemos que os sujeitos participaram avidamente em todos os encontros, não figurando, portanto, como um critério central à escolha por esses encontros.

Dado o exposto, a seguir, apresentaremos os perfis dos sujeitos da pesquisa, utilizando, como base, suas respostas ao Q1 e a maneira como interagiram nos encontros selecionados.

2.7 Os sujeitos-colaboradores da pesquisa

Em 2.5.1, apresentamos, em linhas gerais, as razões por trás da aposta nos estudantes de Letras (UESB) como público-alvo do minicurso, que compuseram, também, o quadro de sujeitos-colaboradores da pesquisa. Em resumo, os sujeitos da pesquisa são estudantes do curso de Letras (Modernas ou Vernáculas), da UESB, do *campus* de Vitória da Conquista. Todos faziam parte do PIBID, mas isso não foi um fator para nossa escolha.

Elegemos esses sujeitos pelos seguintes motivos: i- já tiveram contato com o ensino básico completo e, por alguma razão, optaram por continuar estudando a língua portuguesa e/ou inglesa; ii- por almejam a docência, acreditamos, refletem e questionam(se) sobre o(s) papel(éis) do (ser)professor, seja dentro da sala de aula, seja na sociedade; e, por último, iii- por estarem, presentemente, cursando Letras, acreditamos, tenham acesso a materiais (e) teóricos mais atualizados (e) em sintonia com os debates da atualidade, acerca de questões envolvendo direitos humanos, a luta pela igualdade ou, ao menos, diminuição da desigualdade social, e, mais pontualmente, sobre discussões acerca de preconceitos linguísticos e étnico-raciais.

Além disso, devido às limitações próprias da pesquisa, convidamos vinte e seis estudantes, do segundo semestre em diante, pois, para responderem ao primeiro questionário, seria necessário que tivessem um contato mínimo com algumas disciplinas do curso, já que, figuram, entre as perguntas, questões sobre seu conteúdo programático.

Assim, após anuência dos graduandos, enviamos-lhes os questionários, no momento oportuno. Todavia, nem todos cumpriram essa demanda. Para considerarmos os participantes (público-alvo) como sujeitos da pesquisa, seria necessário cumprirem com dois requisitos: i) participarem dos encontros selecionados (quinto e sexto); apresentarem uma proposta no *Ciclo de Apresentações*; e iii) responderem a ambos os questionários. Entretanto, ao analisarmos os dados, notamos pouca correlação entre as devolutivas dos questionários (especialmente do Q2) e as participações, interações e apresentações, nos encontros selecionados.

Desse modo, a fim de melhor organizarmos os dados, agrupamos os sujeitos em duas macrocategorias: a) aqueles que participaram, pelo menos, do sexto encontro e que, portanto, apresentaram suas propostas; e b) aqueles que responderam aos questionários Q1 e Q2.

Dividimo-los dessa forma, pois, por um lado, interessavam-nos suas respostas aos dois questionários, a fim de cotejá-las. Por outro, buscávamos acessar suas posições, durante esses encontros. Utilizamos o sexto encontro como um filtro de seleção devido às apresentações.

Com isso em mente, no Quadro 17, a fim de melhor identificarmos os perfis dos sujeitos, agrupamo-los em quatro subcategorias, sendo elas: “A”, “B”, “C” e “D”. Em “A”, estão aqueles que participaram de ambos os encontros e responderam aos questionários. Em “B”, agrupamos os que compareceram os encontros citados. Os sujeitos que participaram, ao menos, do sexto encontro estão em “C”. Em “D”, estão os ausentes ao último encontro e que não entregaram os questionários. Estes, portanto, não foram considerados como sujeitos da pesquisa.

Para facilitarmos a visualização de seus perfis, usamos a cor verde-escuro para o grupo “A”. Para o “B”, utilizamos um tom de verde intermediário. Já para o “C”, optamos por um tom mais claro. Para o “D”, usamos o branco. Salientamos que os nomes citados são fictícios, a fim de preservarmos as identidades dos envolvidos. Além disso, elencamo-los em ordem “decrecente”, em relação ao grau de participação e devolutiva dos instrumentos apontados.

Quadro 17 – Presença nos quinto e sexto encontros e devolutivas de questionários

Nº.	Participantes	Presença nos encontros		Devolutiva dos questionários		Categoria
		5	6	Q1	Q2	
1	JÉSSICA	X	X	X	X	A
2	DAILAN	X	X	X	X	A
3	WILMA	X	X	X	X	A
4	KEILA	X	X	X	X	A
5	BETÂNIA	X	X	X	X	A
6	LANNY	X	X	X	X	A
7	MAURÍCIA	X	X	X		B
8	FÁTIMA	X	X	X		B
9	DARLAN	X	X			B

10	CLESSY	X	X	X	B
11	ACÁSSIA	X	X	X	B
12	CAROL	X	X	X	B
13	NANDA	X	X	X	B
14	HENRI	X	X	X	B
15	SANDRA		X	X	C
16	KÁTIA		X	X	C
17	SÍLVIA		X	X	C
18	STÉFANE		X	X	C
19	ROCHELE		X	X	C
20	JANAÍNA		X	X	C
21	KARINE		X	X	C
22	KALE				
22	INÁCIO		X	X	C
23	TÂNIA		X	X	C
24	SUEDE		X	X	C
25	AGNALDO		X	X	C
26	JACKSON	X		X	D

Fonte: Dados da pesquisa

A priori, podemos notar que houve um total de seis sujeitos que responderam ao Q1 e Q2. Analisamos apenas as respostas desses sujeitos, pois ambos os questionários eram necessários para o posterior cotejamento de dados. Já para os demais, levamos em contato aqueles que participaram dos encontros já mencionados.

Quanto à presença dos graduandos, no quinto encontro, nota-se uma flutuação entre 15 e 18 participantes, sendo que 15, que figuram na primeira coluna, mantiveram-se mais estáveis. Esse número é relativamente inferior ao observado no último encontro, para o qual 25 pessoas compareceram. Ressaltamos que, dos presentes, praticamente todos colaboraram, de alguma maneira, com colocações relevantes para a construção conjunta do debate sobre cada tópico. Ainda sobre o último encontro, acreditamos que a presença expressiva de participantes explica-se por conta de a apresentação ser crucial para o recebimento do certificado.

Grosso modo, percebemos certa discrepância ao compararmos as devolutivas do Q1 e Q2, assim como a presença dos participantes nos encontros em foco. Por isso, organizamos os dados, a partir da análise das colocações de todos os presentes, em ambos os encontros e generalizações, com base nas apresentações; e das generalizações qualitativas, a partir de dados quanti-qualitativos, com base em respostas de seis sujeitos que responderam a ambos os questionários (Jéssica, Dailan, Wilma, Keila, Betânia e Lanny).

Ressaltamos que, por se tratar de um trabalho com seres humanos, os participantes tiveram plena liberdade para participar ou não da atividade proposta, além de estarem cientes sobre o propósito da pesquisa. Para a segurança e privacidade dos sujeitos, preservamos suas

identidades, utilizando nomes fictícios. Assim, de acordo com as normas nacionais, realizamos a pesquisa somente após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, disponível no Anexo 1.

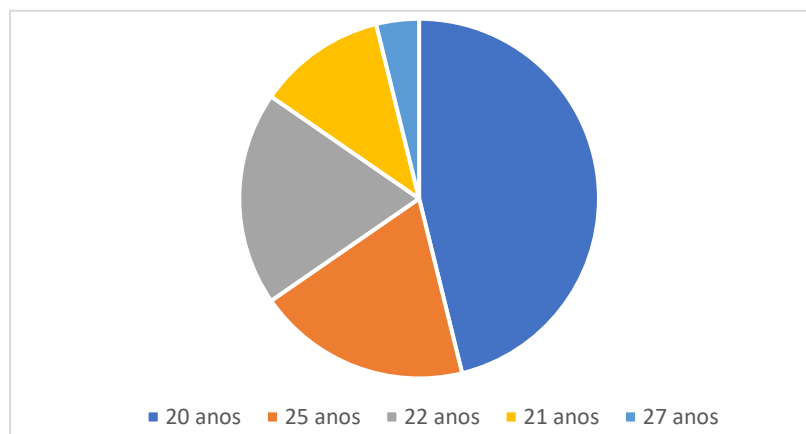
No próximo capítulo, explicaremos os passos da análise de dados. A seguir, com base nas respostas dos sujeitos ao Q1, traçaremos seus perfis identitários.

2.7.1 Perfis identitários dos sujeitos da pesquisa: a (não)abordagem de influências de línguas africanas no PB, no ensino básico e em Letras

Nesta subseção, traçaremos os perfis dos sujeitos, baseados em suas respostas ao Q1. Desse modo, antes de nos aprofundarmos em questões relativas à sua formação escolar e acadêmica, faz-se necessário apontarmos a faixa etária dos estudantes e seu semestre atual.

No Gráfico 1, expomos a faixa etária dos participantes. Como se pode notar, quase a metade dos respondentes apontou ter 20 anos, totalizando 46% (12 pessoas). Enquanto isso, em segundo lugar, houve um empate, pois 19% afirmaram ter 25 anos e outros 19%, 22 (em ambos os casos, 5 pessoas). 12% tinham 21 anos 12% (3 respondentes). Apenas um alegou ter 27.

Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes



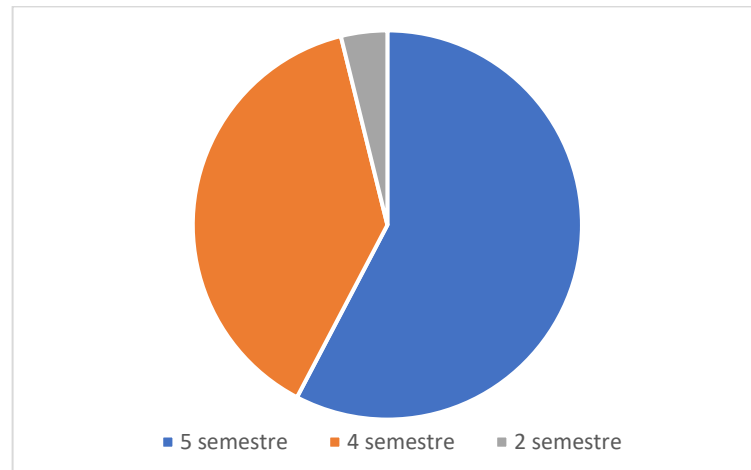
Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, apresentamos o Gráfico 2, no qual expomos a média das respostas dos sujeitos à segunda pergunta do Q1, qual seja: “*Em que semestre você está estudando?*”. A ela, a maioria informou estar cursando (regular e irregularmente) no quarto semestre, sendo 15 no total, enquanto 9 disseram estar no quinto, e somente um participante estava no segundo semestre.

Contudo, um dos participantes pareceu ter mal interpretado a questão, respondendo “Letras Vernáculas”, não informando, portanto, seu semestre letivo. Isso significa que quase todos os participantes já estavam na metade do curso (que tem oito semestres), isto é, já haviam,

salvo exceções, assistido a diversas disciplinas, principalmente as mais introdutórias, bem como algumas mais específicas, como Sintaxe 1 e 2, Fonética e Fonologia e Processos Fonológicos.

Gráfico 2 – Semestre atual dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados colhidos, com base nas duas questões analisadas, demonstram que a maioria dos estudos já havia concluído cerca de 50% da grade curricular do curso. Desse modo, seria esperado que eles houvessem tido algum tipo de contato com discussões sobre influências de línguas africanas (bantas) no PB, o que será discutido no próximo capítulo.

Dito isso, a seguir, discutiremos as técnicas utilizadas para realizarmos a análise dos dados colhidos, a partir dos questionários e das falas dos participantes durante o minicurso.

2.8 Dito e não-dito e(m) escolhas lexicais antes, durante e após o minicurso

Ao observarmos os enunciados dos sujeitos, seja por meio dos questionários Q1 e Q2, seja com base em seus comentários, durante os quinto e sexto encontros, buscamos dimensionar e compreender seu repertório acerca da temática em evidência, além das suas posições quanto à importância de sua abordagem, no âmbito educacional e acadêmico, além do social.

Para isso, voltamo-nos à análise das suas apostas lexicais, dado que, como afirma Marcuschi (2004), o léxico apresenta certa instabilidade, maior do que a percebida em aspectos mais sólidos, como o fonológico e sintático. Assim, tendo em vista que “[...] se a língua é um fenômeno que se estabiliza nas relações interpessoais e numa cognição social, ela dificilmente se presta a um simples papel de codificação. Ela vai além disso, sendo constitutiva de boa parte daquilo que se diz” (MARCUSCHI, 2004, p. 7), acreditamos que, ao nos comunicarmos em

dada língua, desterramos, por meio dela, traços, tanto nossos quanto daqueles com quem tivemos e/ou temos contato durante a vida, levando-nos a uma contínua (des/re)construção de tudo e todos ao nosso redor, inclusive de nós mesmos, enquanto sujeitos de linguagem.

Nessa seara, entendemos, ainda, que, ao elegermos determinado léxico, fazemo-lo em detrimento de outro e, portanto, agimos politicamente. Em outras palavras, como afirma Ducrot (1984), em todo enunciado, existe algo dito, explicitado, como, também, aquilo que não está na superfície do dizer, *i. e.*, implícito. Assim, ao enunciarmos uma mensagem, elegemos, consciente ou inconscientemente, determinado item lexical, deixando inúmeras outras possibilidades de fora. Dessa forma, construímos nosso dizer e nos constituímos como falantes.

Grosso modo, além do conteúdo de suas respostas, a saber, se eles dominam os assuntos discutidos, o que procuramos acessar, portanto, por meio de seus dizeres, como se posicionam, quanto à relevância desses temas, deixando-se entreverem discursos políticos (e) sociais.

2.9 Triangulação de dados

Flick (2004) advoga que há quatro tipos de triangulação numa pesquisa, sendo eles: i) triangulação de dados; ii) triangulação do investigador; iii) triangulação da teoria; e iv) triangulação metodológica. Para o estudo aqui discutido, contudo, utilizamos a primeira categoria, a triangulação de dados, visto que, por meio dela, seria-nos possível cotejar dados de diferentes instrumentos, conferindo à pesquisa mais rigor científico, além de agregar para uma (re)visão sobre os (de)posicionamentos e deslocamentos dos sujeitos.

Desse modo, para nosso estudo, realizamos os seguintes passos: primeiro, comparamos os dados em algumas perguntas do Q1 e Q2; após, analisamos os enunciados dos sujeitos-colaboradores, durante dois encontros do minicurso; e, por fim, cotejamos seus posicionamentos, em respostas aos questionários, em relação ao que comentaram no minicurso.

CAPÍTULO 3 – DA PESQUISA À AÇÃO: OLHARES E (RE)POSICIONAMENTOS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES

Germinados os questionamentos, realizado levantamento teórico e a coleta de dados, é no Capítulo de Análise que expomos alguns dos principais resultados do estudo. Dito isso, por compreendermos que a pesquisa realizada tem caráter qualitativo, com abordagem de pesquisa-ação, dividimos esta etapa de discussão e análise dos dados em dois momentos principais.

Buscaremos, no primeiro momento, ecoar as vozes dos sujeitos-colaboradores no que tange às ressonâncias e (re)posicionamentos sobre o tópico evidenciado. Já no segundo, lançamos luz sobre suas perspectivas a respeito do projeto realizado, que seja, do minicurso.

Ambas as etapas se fundamentam nos preceitos teórico-metodológicos de Ducrot (1984) e Marcuschi (2004), bem como nos instrumentos de coleta de dados: questionários, pré e pós-minicurso, e transcrições de verbalizações dos participantes, durante dois encontros do minicurso (quinto e sexto), incluindo, aí, suas propostas de planos de aula, no último encontro.

Devido às limitações deste documento e à sua natureza qualitativa, fizemos um recorte dos dados, com base em escolhas técnicas, que serão exploradas adiante.

Primeiramente, dos seis encontros realizados, abordaremos os principais momentos dos quinto e sexto encontros, observando os posicionamentos dos sujeitos-colaboradores durante eles, independentemente de sua devolutiva dos formulários. Além disso, como deixamos claro, no capítulo anterior, elegemos apenas os questionários dos sujeitos que responderam a ambos. Ademais, discutiremos as três primeiras apresentações. Já as demais contribuições estarão dispostas na seção de Apêndices.

Isso significa que, para o primeiro momento, levaremos em consideração todas as contribuições, ao passo que, no segundo, analisaremos os posicionamentos de seis sujeitos.

A seguir, teceremos algumas generalizações acerca das participações e colaborações dos participantes, tanto no que se refere às interações com os questionários, quanto no que respeita às presenças e colaborações, durante os dois encontros escolhidos para análise.

3.1 Contribuições e participações dos estudantes no quinto e sexto encontro

Neste momento inicial, cotejaremos as participações dos vinte e seis estudantes de Letras que aceitaram contribuir com nosso estudo. Dessa forma, na próxima subseção, faremos um breve levantamento da participação e engajamento dos participantes no minicurso.

Como já mencionamos, em 2.7, apenas Jakson se ausentou do último encontro, o que significa que houve a participação de vinte e cinco sujeitos, ainda que de maneira inconstante. A seguir, elencaremos a maneira escolhida por eles para se posicionarem no quinto encontro.

3.1.1 Interação dos participantes durante o quinto encontro

Para ficar mais clara a organização, no quadro abaixo, separamos as contribuições orais (realizadas por meio do microfone) e por escrito (expressas via bate-papo).

Salientamos que não hierarquizamos essas modalidades, pois cada sujeito se expressa da forma que mais lhe convier. O silêncio também não significa a não participação, haja vista que o estudante pode preferir participar mais como um “ouvinte” do que como um “compartilhador”.

Quadro 18 – Meio de participação dos participantes (quarto encontro)

PARTICIPANTE	MICROFONE	BATE-PAPO
JÉSSICA	X	X
DAILAN	X	X
KEILA	X	X
DARLAN	X	X
MAURÍCIA	----	X
FÁTIMA	----	X
CLESSY	----	X
STÉFANE	----	X
NANDA	-----	X

Fonte: Dados da pesquisa

Como se pode perceber, a maioria dos participantes escolheu o bate-papo para se pronunciar, sendo que, do total dos 9 participantes, apenas 4 optaram por oralizar suas posições. Darlan, Jéssica, Dailan e Keila, inclusive, foram o que mais interagiram, em ambos os casos.

Para mensurarmos essas participações, elaboramos dois quadros, para nos ajudarem a observar o grau de interação desses participantes em cada modalidade (oral e escrita).

Abaixo, apontamos quem se posicionou mais assiduamente por meio de contribuições orais. Ladeamos esses dados com generalizações sobre como se deram essas contribuições.

O grau de intensidade de engajamento dos participantes está ranqueado de “+” até “+++”, sendo que “+++” indica mais interação no encontro “+” indica pouca interação.

Quadro 19 – Intensidade (d)e engajamento dos participantes (microfone)

SUJEITO	INTERAÇÃO	GESTOS DE ANÁLISE
KEILA	+++	Ao lado de Darlan, foi a que mais participou do encontro, trazendo dúvidas pertinentes às discussões, além de contribuir com ideias e questionamentos relevantes para a questão racial e linguística, fulcral para o presente encontro.
DARLAN	+++	Foi o mais participativo de todos, pois trouxe dúvidas e perguntas, além de tecer comentários relevantes para o engajamento das temáticas discutidas. Foi o primeiro a participar, fazendo uma pergunta crucial, a respeito do termo “crioulo”, sendo, ainda, o último a falar.
JÉSSICA	++	Com participações mais introvertidas no microfone, ao lado de uma participação mais acentuada no <i>chat</i> . Apesar das poucas colocações, trouxe contribuições importantíssimas, as quais geraram discussões, pondo novas ideias e inquietações ao debate.
DAILAN	+	Assim como Jéssica, foi mais contido nas colocações, trazendo, também, importantes contribuições para o debate.

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos perceber, a partir do Quadro 19, dentre os quatro que se pronunciaram oralmente, dois tiveram mais destaque (Keila e Darlan), se alternando, por vezes, em seus turnos. Ao lado deles, está Jéssica, que teve uma grande contribuição à discussão sobre pertencimento, imagem, negritude, atitudes racistas e, ainda, consciência racial.

Ao fim de cada tópico, o coordenador do minicurso abria espaço para comentários dos participantes, o que era parte do rito metodológico, inspirado na pesquisa-ação. Ressaltamos, acerca disso, que Darlan foi o único a fazer o comentário final, importantíssimo para o pesquisador ter uma perspectiva sobre o que os participantes sentiram e acharam do encontro.

Abaixo, elencamos a intensidade de participação, no bate-papo, seguindo o método já citado.

Quadro 20 – Intensidade (d)e engajamento dos participantes (bate-papo)

SUJEITO	INTERAÇÃO	GESTOS DE ANÁLISE
KEILA	+++	Uma das participantes mais ativas no bate-papo, interagindo tanto com os colegas quanto com o pesquisador.
DARLAN	+++	Como na modalidade oral, se destacou no bate-papo, interagindo com os demais e com o pesquisador, suscitando sempre o debate.
CLESSY	++	Mais contida que os demais, contribuiu constantemente, de maneira pontual. Não interagiu tanto com o pesquisador, restringindo-se aos colegas.
FÁTIMA	++	Compartilhou ideias e comentários de maneira mais moderada, sem deixar de se fazer presente no bate-papo.
DAILAN	++	Participou moderadamente nos comentários, fomentando discussões e fazendo comentários divertidos e animando os demais.
JÉSSICA	+	Foi mais contida, contribuindo em momentos importantes, chegando a solicitar o microfone para levar uma inquietação iniciada nessa modalidade.

MAURÍCIA	+	Fez poucos comentários, participando, ainda assim, em alguns momentos.
STÉFANE	+	Mais comedida, assim como Clessy, em suas colocações, fez poucos comentários, sem deixar, contudo, de participar das discussões.
NANDA	+	Fez poucos comentários, espaçando-os durante o encontro.

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos, com base nesses dados, que houve certa variação nas contribuições. Keila e Darlan foram os mais integrados ao debate no bate-papo, à frente de Dailan, Fátima e Clessy. Notamos que alguns participantes optaram por não se posicionar durante as discussões ou, ainda, não interagir com o pesquisador, o que não percebemos como algo negativo, pois o debate foi bastante rico e proveitoso, e esses participantes certamente apreenderam algo.

3.1.2 Contribuições e discussões durante o quinto encontro

Dedicamos este momento para dialogarmos com as falas dos sujeitos-colaboradores, externadas durante o quinto encontro, que foi o mais longo de todos, tendo entre quinze e dezoito presentes, além de ser aquele que mais conteve tópicos, dentre os demais encontros.

A discussão do encontro iniciou-se a partir da dúvida de Darlan acerca da discussão realizada no encontro anterior (quarto encontro) sobre noções de crioulo, dialeto e pidgin. Assim, a fim de eximir sua dúvida, o pesquisador retomou a explanação a respeito do tópico.

Sendo assim, neste encontro, foram abordadas diversas questões, dentre as quais estão: i- significado de “crioulo”, no contexto da escravidão brasileira (e, por extensão, no sentido linguístico); ii- aspectos históricos do Brasil-colônia, mormente sobre a questão afro-brasileira e escravidão; iii- aspectos geográficos e etnolinguísticos da África; iv- influências africanas na prosódia e fonologia do PB; além dos v- impactos dos padrões gramaticais bantos na sintaxe do PB. Todos esses tópicos podem ser observados a partir da apresentação, no Apêndice 5.

Seguimos a discussão com a fala de Jéssica, que, no ensejo da fala do pesquisador sobre branqueamento na atualidade – não só no Brasil, como em outros países –, afirmou que pesquisas, inclusive esta que se apresenta, são “[...] *um afrontamento, digamos assim, para esse governo, para essa política, é um ato de resistência – resistência está uma palavra muito batida, mas que não tem outra palavra que substitua a palavra re-sis-tir a tudo isso, sabe? A ser subversivo, de maneira positiva, a tudo isso*”. Sua fala vozeia a relevância de pesquisas como a que realizamos, além de atividades que divulguem informações, principalmente em contextos escolares, a respeito de vozes e povos marginalizados, como pessoas afro-brasileiras.

Além desse comentário, a graduanda relembrou algumas falas da sua bisavó, para tratar sobre a questão estética e a pressão, por parte da sociedade, para pessoas negras e pardas alisarem seus cabelos crespos. Ela afirmou que sua prima (que julgamos ser nova, pois usou o termo “priminha”) tinha cabelos crespos e que sua bisavó sempre lhe pedia que “pegasse” um pente para “abaixá-lo”, pois, nas palavras dela, estaria “muito alto”. Jéssica, então, afirmou que:

[...] talvez, para ela [a bisavó], não seja uma atitude racista, mas, para a gente que tá aqui, assim, tentando discutir – tentando, né? Porque a gente a todo momento, eh, eh, se pega, muitas vezes, com alguma coisa que a gente fala, que a gente não sabe, que a gente não conhece, então, a gente tá lutando contra essa corrente. Então, ela não, muitas vezes, não sabe, mas é uma atitude, né? Fala: menina, abaixa esse cabelo! Vamo pentear esse cabelo! Vamo prender esse cabelo porque tá muito, assim, muito saliente? [...] (JÉSSICA, 2021).

Podemos perceber aqui que, ao tratar das atitudes da sua familiar, a estudante faz uma ressalva importante, alegando que, apesar de estarmos discutindo sobre a problemática do racismo e de atitudes preconceituosas, podemos, também, agir da mesma maneira, o que consoa com o que afirma Silvio Almeida (2019), quando advoga que o racismo vivido no Brasil tem bases estruturais, sendo atravessado pelos e atravessando todos os seus habitantes, seja por meio de ações deliberadas, seja por atitudes condescendentes, em prol do *status quo*. Sobre isso, Keila afirma que “A estrutura foi tão bem construída que [...] os brancos não precisam mais falar... ficar confrontando; o próprio negro que confronta o outro”. Segundo ela, as pessoas negras não estão “fazendo racismo”, uma vez que também são vítimas desse preconceito sistêmico.

Nesse momento, o pesquisador afirmou que, apesar de a atitude da bisavó de Jéssica ser um ato com base racista – pois, foi estipulado, pelos europeus, que os traços caucasianos são os legítimos e universais –, ele o percebia como um ato protetivo por parte do familiar, que não quer que o seu parente seja humilhado/prejudicado pelos colegas de escola, de trabalho etc., o que não deixa de ser uma forma de se perpetuar o racismo estrutural, pois, em vez de se buscar corrigir aquele que segrega o outro a partir de suas características físicas e/ou sua origem, busca-se “consertar” a vítima, a fim de convertê-la em algo mais próximo da imagem-modelo, vide o que ocorreu, por muitos anos, com pessoas LGBTQIAP+, por meio das “terapias de conversão”.

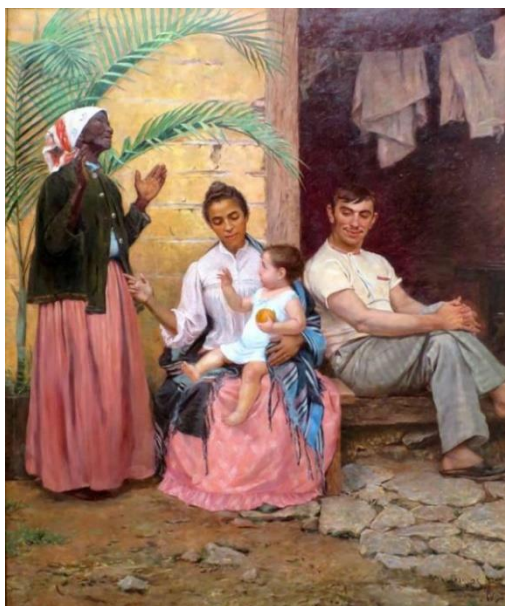
O pesquisador ressaltou que essa atitude é tão racista quanto atitudes machistas proferidas por uma mulher, que reproduz dadas falas, a fim de ser validada por aqueles que ditam os rumos da sociedade, tipicamente homens brancos, cisgêneros e heterossexuais. Dito de outro modo, o negro pode, também, agir de maneira racista com outra pessoa negra, seja por falta de consciência racial (ou melhor, social), seja pelo desejo de se aproximar discursivamente dos brancos. Já os brancos, ao agirem de forma racista, buscam para si o mantimento da

ideologia eugenista, pois, por meio dessa estrutura racista instituída por seus antepassados, se beneficiam, de forma velada ou, até mesmo, escancarada, de vários direitos e privilégios, como apontam os dados do IBGE (2019), discutidos no Capítulo 1.

Keila, neste momento, apontou, no *chat*, que essa situação a fazia lembrar do quadro “A redenção de Cam” (Figura 16), do pintor Modesto Brocos, de 1895, no qual uma idosa negra, de pele retinta, ergue as mãos aos céus em gratidão pela sua filha, de cor mais clara, a qual se casou com um homem branco (europeu), com quem teve um filho de pele ainda mais clara.

Murilo Roncolato (2018) aponta que a obra é uma ilustração da tese de branqueamento da população brasileira, tese amplamente difundida, que levou governos brasileiros a incentivar a imigração do leste europeu ao Brasil, como discutido no Capítulo 1. A obra leva esse título em referência à maldição do filho de Noé, personagem bíblico da religião cristã, utilizada como argumento para a escravização, sequestro e assassinato de pessoas negras, retiradas de suas terras para servirem de mão de obra gratuita, em território americano e europeu.

Figura 16 – Redenção de Cam (Modesto Brocos, 1895)



Fonte: Nexo Jornal

Essa obra foi exposta “No Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, em 1911, a pintura ilustrou um artigo de sua autoria sobre branqueamento. Ele assim descreveu a imagem: ‘O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças’” (RONCOLATO, 2018).

Após a fala do pesquisador, Keila usou o microfone para expor sua opinião, afirmando que a pessoa negra, por também sofrer esse racismo, age de maneira a fazer de tudo para evitar

que os filhos não passem por aquilo que ela e seus antepassados passaram. Como discutimos, essas atitudes, ainda que tenham justificativa plausível, contribuem à não identificação do negro e pardo com as características, produções culturais, históricas e linguísticas de seus ascendentes.

Nesse ensejo, Maurícia compartilhou algo que costumava ouvir na escola: “[...] *que os negros eram os primeiros que praticavam racismo com os seus*”, o que, para nós, é problemático, pois, por mais que, de fato, pessoas negras possam agir com racismo com outra pessoa não branca, acreditamos que assim agem por replicarem um comportamento coletivo, que promove a ideia de que pessoas negras são inferiores, ideologia essa amplamente propagada por meio de filmes, séries ou, ainda, através de falas, como a do Pastor Marco Feliciano, o qual chegou a afirmar que a África tinha sido amaldiçoada, usando, para tal, uma passagem bíblica vaga e ambígua³⁵, a qual acreditamos estar relacionada à maldição de Cam, já apontada.

Ao final do encontro, o pesquisador, como de costume, perguntou aos participantes o que eles acharam do conteúdo discutido e se tinham algo a complementar. Apenas Darlan optou por comentar, afirmando que:

É uma coisa assim que a gente não para pra pensar de fato, né? Eu to.. aqui, eh.. observando esses [inaudível] e realmente os livros que eu peguei assim, nenhum com que eu sentei para “curiar” para ler nenhum assim cita alguma coisa ligada a línguas africanas todos (?) gira em volta dessa culta, assim, latim, o grego etc. gente [...] eu me senti provocado demais. (DARLAN, 2021)

A fala do participante ressoa nas respostas dos demais, tanto nos encontros, quanto em respostas ao Q1, como será discutido adiante, o que aponta o não tratamento das temáticas abordadas no minicurso, durante a trajetória no ensino básico.

Portanto, acerca deste encontro, podemos concluir que houve bastantes interlocuções, as quais tiveram eco em falas de diversos autores que estudam o tema. Além disso, a partir das discussões com os presentes, pôde-se reforçar o caráter interdisciplinar do objeto discutido, pois está presente em todos os aspectos da nossa vida, pelo caráter próprio da linguagem ou por presenciarmos cenas racistas e xenofóbicas (estritamente relacionadas à raça/cor das vítimas).

Logo, acerca do papel do professor de Português, podemos constatar a importância de uma visão descentralizada, acerca da lógica eurocêntrica, assim como da tradição de ensino de línguas, que, por vezes, baseada na tradição estruturalista, restringe-se ao aspecto “técnico”, ensimesmado na língua(gem), tratando as demais questões como secundárias e periféricas, o que, por sua vez, corrobora a ideia de isolar a língua(gem), distanciando-a do seu aspecto político (e, até mesmo, social), que lhe é nevrálgico e, por conseguinte, extremamente relevante.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5XqfADjzI&t=26s>, acesso em 15/03/2022

Após essas generalizações, focaremos o sexto encontro, observando as interações dos sujeitos para, depois, dedicarmos-nos a tratar acerca das apresentações.

3.1.3 Interação dos participantes durante o sexto encontro

No sexto encontro, nomeado “*Ciclo de apresentações (d)e apostas de abordagens sobre afrobrasilidade em aulas de Português*”, como pudemos observar, no Quadro 17, houve maior presença dos participantes, sendo 25 ao todo. Abaixo, expomos a intensidade das participações via microfone e bate-papo.

Quadro 21 – Meios e intensidade de participação dos sujeitos (sexto encontro)

PARTICIPANTE	MICROFONE	INTENSIDADE	BATE-PAPO	INTENSIDADE
KEILA	X	+++	X	+++
DARLAN	X	+++	X	+++
DAILAN	-----	-----	X	+++
JÉSSICA	X	+	X	++
INÁCIO	X	+	X	++
MAURÍCIA	X	+	X	+
TÂNIA	-----	-----	X	++
ACÁSSIA	-----	-----	X	++
LANNY	-----	-----	X	++
WILMA	-----	-----	X	++
KARINE KALE	-----	-----	X	++
HENRI	-----	-----	X	++
CAROL	-----	-----	X	+
STÉFANE	-----	-----	X	+
NANDA	-----	-----	X	+
KÁTIA	-----	-----	X	+
SÍLVIA	-----	-----	X	+
BETÂNIA	-----	-----	X	+
SUEDE	-----	-----	X	+
JANNY	-----	-----	X	+

Fonte: Dados da pesquisa

Para esse quadro, utilizamos a mesma metodologia de análise para o encontro anterior. Assim, “+” indica menor interação, e “+++” aponta maior engajamento. Como podemos observar, apesar de haver um número de participantes superior, em relação ao quinto, as intervenções via microfone foram bem menor, em comparação ao escrito, bem mais expressivo.

Entendemos que as interações orais foram comidas, pois, na verdade, houve bastante comunicação oral, por conta das apresentações dos trios e quartetos. Em outras palavras, a própria configuração particular do encontro exigia uma atenção maior a essas apresentações.

Como foi explicamos, na Metodologia, o encontro foi organizado em *Rodas de Conversas*, a cada três apresentações, ocasião em que se abria o microfone para que os presentes vozeavam seus posicionamentos acerca das apresentações de seus pares e sobre o próprio minicurso.

Grosso modo, como pudemos apreender, a partir dos dados expostos no Quadro 21, Keila, Darlan, Dailan e Jéssica foram os que mais expuseram suas opiniões, nas duas modalidades, o que mostra uma recorrência, com relação à configuração do encontro anterior.

3.1.4 Apresentações e propostas dos sujeitos-colaboradores

Neste encontro, foram apresentadas oito propostas de aulas, em que se abordaram assuntos relativos à temática do minicurso. Todas as apresentações foram extremamente produtivas e geraram diversas discussões.

Como já mencionado, discutiremos, nesta subseção, as três primeiras apresentações, o que não significa que tenham sido melhores do que as outras. Elencamos as demais no Apêndice 3, onde, expomos, ainda, breves comentários, além de sugestões para o aperfeiçoamento das propostas, o que esperamos ser útil para os interessados em replicá-las.

Dito isso, abaixo, elencamos as apresentações do trio de Kátia, Rochele e Stéfane; do quarteto de Darlan, Betânia, Wilma e Lanny; além do trio de Dailan, Acássia e Jéssica.

3.1.4.1 *A relação entre o racismo e o português contemporâneo: primeira apresentação*

A seguir, apresentamos o plano do primeiro trio, composto pelo trio de Kátia, Rochele e Stéfane.

Quadro 22 – Proposta de Kátia, Rochele e Stéfane

Visão geral	
Componentes	Kátia, Rochele e Stéfane
Título do plano	A relação entre o racismo e o português contemporâneo
Proposta/objetivo	Discutir a relação entre o racismo histórico e traços/palavras ainda presentes no PB
Justificativa	É de suma importância esclarecer, para os alunos, alguns termos de cunho racistas que utilizamos no nosso vocabulário diariamente e que, de certa forma, forma totalmente naturalizados ao longo do tempo. Além disso, as línguas africanas sofrem muito preconceito, mas o que muitos não sabem é que muitas palavras de origem africana fazem parte do nosso vocabulário, no português brasileiro, e são comumente utilizadas por nós. Assim, consideramos importante apresentar algumas das mais utilizadas, que fazem parte dessa origem, para que, assim, o preconceito seja, pouco a pouco, destruído.
Configuração da aula	Aula simples, mas que pode ser expandida (segundo o trio)

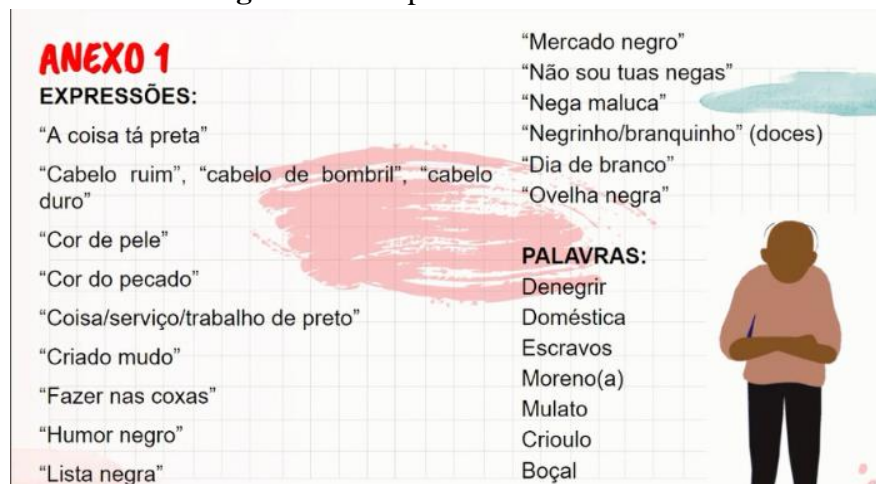
Público-alvo	Não foi especificado, mas acreditamos que pode ser utilizado tanto para o ensino médio quanto fundamental II.		
Avaliação	Processual e participação e devolução de atividade.		
Fontes e links	Não consta		
Procedimentos			
Ações	Objetivo	Recursos	Duração
Apresentação de várias palavras, para os alunos, sem explicá-las. A apresentação pode ser feita através do quadro/lousa e, logo após, o professor deve pedir para os alunos refletirem, por alguns minutos, sobre essas palavras e para que anotem as que conhecem;	Possibilitar que os alunos compreendam a relação entre o português e as raízes africanas, bem como perceber o racismo e preconceito que existe também, através do português.	Papéis impressões ou projetor e <i>notebook</i>	7 min.
Discussão a respeito do uso dessas palavras. A discussão pode ser guiada ou mediada pelas seguintes perguntas:	Impactar os alunos, mostrando como as palavras que costumam utilizar no dia a dia são racistas e têm como objetivo diminuir as pessoas negras e de descendência africana.	Oralidade	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Vocês já conheciam essas palavras? Quais já conheciam? • Vocês costumam utilizar essas palavras? Com que frequência? • Como vocês utilizam essas palavras no dia a dia? Qual sentido vocês dão a elas? • Vocês sabem o que essas palavras significam? • Vocês conhecem a origem dessas palavras? • Vocês sabem o que essas palavras têm em comum? 	Explicar aos alunos o porquê de essas palavras serem consideradas racistas e quais são os verdadeiros significados por trás delas.	Oralidade, quadro, projetor e <i>notebook</i>	12 min.
Explicação sobre o negro, enquanto falante de língua português, e o início do preconceito linguístico (explicação sobre o que é preconceito linguístico)	Introduzir a explicação a respeito do preconceito linguístico, mostrando como ele começou e como ocorre atualmente. Mostrar aos alunos palavras africanas que utilizamos, mas que	Oralidade	10 min.
Apresentação de palavras de origem africana, que não temos conhecimento de sua origem, para que possam perceber como os povos africanos estão presentes e influenciam nossa cultura.	Mostrar aos alunos palavras africanas que utilizamos, mas que não temos conhecimento de sua origem, para que possam perceber como os povos africanos estão presentes e influenciam nossa cultura.	Oralidade, quadro e projetor	6 min;
Divisão da sala em grupos para atividade de casa. Os grupos deverão fazer um trabalho dividido em duas etapas (pesquisa e apresentação):	Permitir que os alunos construam o próprio conhecimento sobre a história afro-brasileira, através da pesquisa, e que, a partir dela, possam desconstruir a ideia que tinham sobre os povos africanos, possibilitando um olhar mais cuidadoso para com eles.	Oralidade	5 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Primeira: pesquisa de palavras provenientes da cultura africana que foram introduzidas no português brasileiro e de palavras racistas, como as que foram mostradas no início da aula, explicando por que elas são consideradas racistas; 			

Segunda: apresentação de pesquisa, na próxima aula. Pensando em turma de, em média, 30 alunos, podem se criados grupos de 6 pessoas. Eles devem usar a criatividade na apresentação. Podem utilizar cartazes, slides etc. terão em torno de 15 a 20 minutos para apresentar, o que fará o professor precisar de mais uma aula para finalizar a atividade.

Fonte: Criado com base no plano de aula do trio.

As integrantes expuseram os métodos com clareza, assim como a duração de cada ação e os materiais utilizados. Além de exporem o objetivo geral, explanaram os objetivos de cada ação, o que ajuda na promoção do plano. Para o plano, escolheram algumas palavras e expressões de cunho racista e discriminatório, com origem na época escravista, presentes ainda hoje. No primeiro momento, elas não abordaram seu caráter negativo (Figura 17).

Figura 17 – Expressões racistas



Fonte: Produzido pelos sujeitos-colaboradores.

Entre os termos apontados, está "boçal", exposto no Capítulo 1. Entre as expressões, as graduandas abordam, ainda, "a cor do pecado", ressaltando seu caráter sexual e objetificante, tendo já sido título de uma novela da Globo.

Além de lexemas e expressões, elas optaram, também, por abordar o preconceito linguístico. Na penúltima ação, escolheram tratar acerca de alguns termos de origem africana e, para isso, utilizaram o livro de Saraiva (2016), inspiradas nas referências indicadas por nós.

Ademais, chamou-nos a atenção o fato de Rochele ter apontado que, antes de montar a apresentação, não imaginava que palavras, como "tanga", "sungá" e "miçanga" tivessem origem em línguas africanas, por mais que, segundo ela, utilizasse-as diariamente, o que

endossa o que a literatura acena: sobre a importância da consciência linguística e política dos falantes. Ressaltamos que é humanamente impossível sabermos a origem de todas as palavras que usamos no dia a dia. Contudo, a problemática está no fato de as palavras de origem africana parecerem ser as principais “vítimas” desse desconhecimento.

Além disso, a estudante admite que achava que “inhamé” fosse de origem indígena, o que acreditamos ser algo comum entre os brasileiros, pois tendemos a acreditar que palavras nomeiam comidas típicas e vegetais venham do tupi-guarani, o que é verdadeiro em grande medida, mas nosso cardápio contém tanto palavras de origem indígena quanto africana.

Ainda em sua fala, a universitária cita que “[...] *são muitas palavras [...] que não fazemos ideia de que são de origem africana [...] e estão presentes no português, na nossa cultura*”, o que contribui para esse apagamento seletivo da memória africana no Brasil.

Como última proposta para essa aula, elas solicitariam que os alunos pesquisem palavras de origem africana e expressões brasileiras que têm cunho racista, para que as apresentassem no próximo encontro. É interessante observarmos que, por meio desse último ato, as professoras em formação atribuem, aos alunos, o papel de pesquisadores e, portanto, autônomos do processo de conhecimento/descoberta do saber sobre a língua e sobre a própria cultura.

3.1.4.2 *Palavras e origens que constroem o português brasileiro: segunda apresentação*

A seguir, expomos o plano do quarteto, composto por Darlan, Betânia, Wilma e Lanny.

Quadro 23 – Proposta de Darlan, Betânia, Wilma e Lanny

Visão geral	
Componentes	Darlan, Betânia, Wilma e Lanny
Título do plano	Palavras e origens que constroem nosso português brasileiro
Proposta/objetivo	Provocar, por meio de uma dinâmica com um balaio de palavras, a curiosidade dos alunos, a respeito de certas palavras (apresentadas no balaio) cuja origem é grega, africana e latina.
Justificativa	Assim como as línguas europeias, as africanas também colaboraram para o enriquecimento cultural do falar contemporâneo brasileiro. [Adaptação do pesquisador]
Configuração da aula	Três aulas geminadas separadas
Público-alvo	Ensino médio
Avaliação	Interação e participação em sala de aula, bem como via entrega e desempenho referente à atividade para casa.
Fontes e links	Não conta.
Procedimentos	

Ações	Objetivo e estratégias	Recursos	Duração
Abertura da aula de modo convidativo;	Saudar os alunos	Oralidade	5 min.
Participar da dinâmica provocativa, visualizando no slide apresentado uma imagem contendo um balaio interativo e colhendo dados atentamente para a compreensão do conteúdo exposto, a fim de fazer colocações no decorrer de aula e atividades;	Convidar os alunos para participarem da dinâmica provocativa, contida no primeiro slide, sem, contudo, relevar o assunto a ser apresentado depois; Iniciar, por meio de perguntas, a discussão acerca de algumas palavras do PB e sua origem: 1) Vocês têm ideia da origem dessas palavras? Após as considerações dos alunos, pedir a eles que apontem quais palavras, no balaio (presente no <i>slide</i>), têm origem africana.	<i>Slide</i> e oralidade	7 min.
Atentar-se à historicidade do processo de escravidão ocorrido no Brasil;	Breve exposição sobre o papel histórico da escravidão pré e pós Brasil, do embranquecimento nacional, com base em arquétipos europeus e no cristianismo, na tentativa de desvalorizar as culturas de povos afro-brasileiros.	<i>Slide</i> e oralidade	10 min.
Analisar como a influência africana está intrinsecamente atrelada à Literatura Brasileira, a partir do poema de Castro Alves “Navio Negreiro”, e realizar uma breve investigação do processo de embranquecimento de Machado, ao longo dos anos;	Exposição do trecho do poema “Navio Negreiro”, bem como do “degradê” machadiano.	<i>Slide</i> e oralidade	10 min.
Verificar a presença do(s) vocábulo(s) africanos na cultura brasileira, através de datas comemorativas, como São João e o Carnaval;	Apresentação das datas comemorativas brasileiras citadas, a fim de ressaltar suas raízes na cultura africana, somando-se isso ao “mix” cultural (e linguístico) existente no Brasil.	<i>Slide</i> e Oralidade	10 min.
Discutir sobre as reflexões surgidas a partir da dinâmica;	Solicitação de participação dos alunos, em discussão em sala de aula, acerca das provocações e explicações anteriores; Discursivização acerca da importância de se valorizar a cultura africana, bem como sobre sua influência linguística no PB.	Oralidade	7 min.
Explicar acerca a atividade para fazer em casa;	Apresentação e estabelecimento de data para a entrega da atividade solicitada.	Papel impresso e oralidade	8 min.
Despedir-se da turma e finalizar a aula.	Encerramento da aula	Oralidade	5 min.

Fonte: Criado com base no plano de aula do quarteto.

Sobre a organização do quarteto, salientamos que eles deixaram claros os objetivos, assim como o público-alvo: alunos do ensino médio. Na sua perspectiva, esse público já teria certa bagagem para pensar questões, como a proposta. Além disso, eles propuseram algo bastante interessante: separar o plano em três aulas, com o afã de discutir as influências

presentes no PB, ou melhor, as línguas que deram base para constituir o português como é hoje, quais sejam: influência africana e indo-europeia (essa dividida em dois grupos: língua latina e grega), sendo que a aula acerca das influências africanas seria a primeira das três.

Com apontamos, o grupo apresentou o plano com clareza, explicitando os objetivos, justificativa e metodologia. Darlan apontou, por meio da leitura do plano, que um dos objetivos do plano era levar os alunos a refletirem acerca do tratamento marginalizado dado às línguas-culturas africanas, cuja influência foi desvalorizada durante muito tempo.

A aula proposta é geminada, isto é, com dupla duração, o que possibilita mais tempo para as fortuitas discussões. O componente do quarteto chama a atenção, durante sua fala inicial, para quais seriam as razões que motiva(ra)m o silenciamento das influências africanas, alegando que, por meio do plano, o objetivo do grupo seria de suscitar, no alunado, a importância para uma consciência linguística crítica, crucial para a construção do sujeito-falante-crítico.

Darlan inicia sua fala ressaltando fato de usualmente atentarmos-nos às influências latina e grega, mas nos esquecermos, por vezes, das influências dos povos africanos subsaarianos.

Por meio do balaio (Figura 18), com palavras de origens distintas misturadas, o grupo chama o aluno à reflexão sobre sua capacidade de identificar a origem dos termos expostos. Assim, o grupo busca despertar, nos alunos, a metacognição e meta-consciência linguística.

Figura 17 – Balaio de palavras



Fonte: Produzido pelos sujeitos-colaboradores.

O grupo, no ensejo da discussão sobre apagamento linguístico, busca abordar aspectos históricos silentes na construção do PB, objetivando, com isso, levar os adolescentes a refletirem sobre as questões históricas que deram fundamento ao Brasil contemporâneo.

O quarteto incluiu em sua proposta o poema de Castro Alves “Navio Negreiro”, o que julgamos bastante oportuno. Como atividade extraclasse, os alunos entrevistariam seus parentes e amigos acerca de termos relativos a feriados e festas comemorativas (tradicionais), com o objetivo de os levar a perceber a abundância de vocabulário de origem africana nesses eventos.

Eles trouxeram, ainda, o debate sobre o branqueamento de Machado de Assis, por meio do “degradê machadiano” (Figura 19). A respeito desta questão, discutiremos mais adiante.

Pode-se notar que o quarteto produziu um plano com característica interdisciplinar, relacionando questões linguísticas, sociais, raciais e artísticas, dado o trabalho com a literatura.

Figura 19 – Degradê machadiano



Fonte: Produzido pelos sujeitos-colaboradores.

Como sugestão, poderíamos pensar, primeiramente, em dividir esse plano em dois: um voltado a questões linguísticas, sociais, culturais e raciais e outro para tratar acerca do branqueamento presente na arte como um todo, afunilando-se, por fim, no âmbito literário.

Acerca do primeiro plano, poderíamos pensar nas influências linguísticas não apenas como um tripé (latim, grego e “África”), dado que “África” não é um “pé”, mas um continente, que, inclusive, é duas vezes maior do que a Sibéria, com 54 países. Por isso, o pesquisador, durante a apresentação, chamou a atenção do quarteto a essa assimetria: por que há uma visão “em lente” (*zoomed in*) nas línguas latina e grega (dado que eram faladas em pequenos espaços de terra), mas usa-se uma visão panorâmica às influências “africanas”? A resposta do grupo à questão corroborou o que prevíamos, além de sustentar o que os autores lidos, *vide* Bagno (2014) apontam, pois, eles apontaram a dificuldade em precisarem dados tão complexos, vastos e “distantes”. Em outras palavras, podemos identificar que dados termos são latinos (advindos

de Roma), porque há vasta literatura a seu respeito, assim como quanto à Grécia, além de eles serem devidamente dicionarizados. Mas, ao falarmos do que é africano, paramos exatamente aí: no “africano”. Isso significa que é difícil aproximarmos, ainda mais, a lente e apontarmos a que língua determinado verbete pertence. Sabemos apenas de que é “de base africana”.

Assim, como podemos cobrar que o professor de Português lecionasse sobre esse tópico se ele desconhece a própria temática, mesmo que com o olhar “panorâmico”? Além disso, adianta apenas sabermos que dado termo “veio da África”? Seria o mesmo que alegarmos que nossa língua veio da Europa. Isto nada explica, pois a Europa é todo um (sub)continente. Observe-se que nossa crítica se direciona não ao professor, pois ele, por vezes, está ávido em discutir a temática, mas a todo um sistema que coopera para a não compreensão acerca desse assunto.

Ainda durante o evento, o coordenador alertou para a visão de “África” como uma unidade, refutando, assim, a ideia de “cultura africana”. Ao analisarmos essa construção sintagmática, notamos que pode ser lida de duas formas: i- “africana” é um genitivo e, portanto, trata-se da origem de dada “cultura” – logo, ele não funciona como um totalizador, uma unidade; e ii- “africana” como adjetivo, com carga semântica unitária e, ao mesmo passo, totalizante, ou seja, uma cultura que pertence à unidade “África”. Este caso nos leva a refletir, ainda, sobre a perspectiva de Marcuschi (2004), acerca da opacidade característica do léxico.

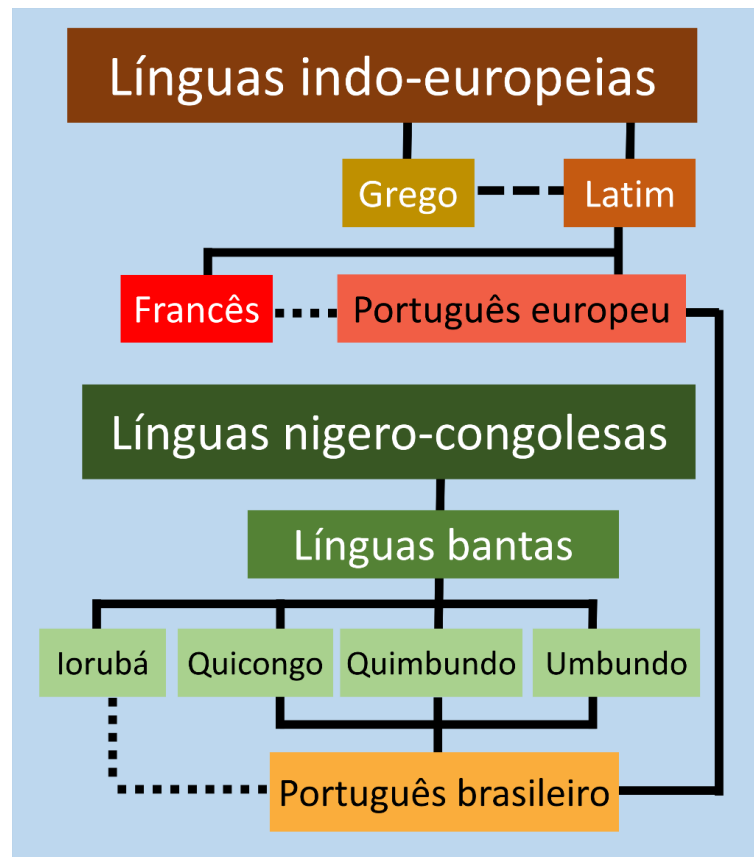
Ademais, falar em “cultura africana” é homogeneizar um território vasto e múltiplo. Esse problema é discutido por Veiga-Neto (2003), que alerta à visão pós-moderna de cultura, herdada pelos alemães, a partir do termo “*Kultur*”, que se opunha a “*Folklore*”. No caso de “*Kultur*”, como aponta o estudioso, ter-se-ia a ideia de algo elevado e puro, “*Folklore*” referir-se-ia a expressões mais populares e rurais ou suburbanas e, assim, menos importantes. Com isso, criou-se a ideia de “cultura nacional” e, até mesmo, supranacional. Essa lógica tomou forma com a criação dos estados europeus e, por conseguinte, dos demais no resto do planeta.

Em resumo, ainda que, em dados momentos, necessitemos nos recorrer à nacionalização do termo “cultura” para nos referirmos a hábitos coletivos e “nacionais”, é necessário termos bastante cautela e nos atentarmos às armadilhas presentes nas palavras e em seus usos, o que, de novo, dialoga com a discussão acerca da consciência metalinguística e crítica. Assim, referir-se a dado hábito como parte de uma “língua-cultura continental” é problemático, pois é inviável que todas as pessoas de determinado continente comunguem de certas ações e tradições.

Precisamos, assim, nos atentarmos ao usar verbetes que indicam origem, pertencimento ou posse, visto que eles podem nos levar a reverberar o *modus operandi* de determinada sociedade ou setor social, ainda que não seja nossa intenção. Acerca dessa tema, recomendamos a leitura de “*Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*”, de Marcos Bagno (2001).

Dito isso, sugerimos aos proponentes que trocassem o termo “africanas” por “nigero-congolesas” ou, mais precisamente, “bantas”, ressaltando que o último vocábulo não se refere a uma língua, mas a um ramo linguístico, como as línguas latinas. Portanto, caso o docente busque ser ainda mais específico, propomos a seguinte árvore genealógica:

Figura 20 – Genealogia do português brasileiro



Fonte: Produzido pelo pesquisador

Como se pode notar, na figura acima, substituímos a ideia de “tripé” e aderimos a uma perspectiva mais ampla, ao mesmo tempo que mais “verossímil”, dado que o latim e o grego não tiveram papel simétrico para a constituição do português contemporâneo.

Na nossa ótica, a língua que originou o português foi o latim, ainda que alguns autores, como Bagno (2011), apontem que tenha sido o galego. O grego, então, teria influenciado diretamente o latim, o que é representado, na Figura 19, com uma linha tracejada. Assim, quanto mais pontilha for a linha, mais fraca teria sido a influência de dada língua sobre o PB.

Dito isso, observe-se que indicamos que o quicongo, umbundo e quimbundo tiveram um impacto relevante no PB, diferentemente do iorubá, cuja influência foi mais restrita ao âmbito religioso, o que também pode ser constatado quanto ao francês. Em ambos os casos, há

empréstimos linguísticos, mas não um impacto “profundo”, ou seja, que tenha exercido uma mudança sintática, fonológica, prosódica ou semântica no PB. Podemos apontar, então, que a influência do francês não foi tão forte a ponto de mudar alguma estrutura do PB, assim como o iorubá. Já o umbundo, quicongo e quimbundo, tivemos mais impacto, alterando a pronúncia do PB e, até mesmo, a sintaxe (*vide* reorganização dos pronomes e estrutura tópico-comentário).

Optamos por expor a influência superficial do iorubá com o intuito de chamarmos a atenção à diferença entre os chamados “empréstimos linguísticos”, ou, influência superficial, que costuma, ser marcados pela inserção de palavras, em oposição às “reformas”, *i.e.*, à influência profunda, o que significa que a língua é impactada diretamente, alterando-se sua estrutura canônica. Com isso, objetivamos apontar que a influência da língua inglesa, por exemplo, não está paralela à banta, mas, sim, à arábica, francesa, espanhola, italiana etc.

Ainda sobre a proposta do quarteto, o pesquisador propôs duas possibilidades. *A priori*, sugeriu que não apontassem a origem dos termos, deixando que os alunos refletissem sobre a questão. Assim, após as várias especulações e trocas de ideias, indicariam as línguas em questão, deixando os alunos organizarem os itens em cada grupo.

Outra sugestão seria adicionar palavras de outras línguas, como inglês ou francês. Dessa forma, o professor poderia trabalhar, de maneira didática e simplificada, a ideia de “fronteira linguística”, isto é, o fato de estarmos mais propensos a identificar que certas palavras não são originárias do português, mas, com relação a outras, apresentarmos mais dificuldade. Em outras palavras, termos, como “*pen-drive*” e “*surf*”, tendem a causar mais estranheza do que “quiabo” e “minhoca”, haja vista que os primeiros são usados apenas em situações muito específicas, além de não terem um paralelo com outras palavras na nossa língua e apresentarem uma grafia distinta. O mesmo ocorre com “batom” e “garçom”, ambos advindos do francês.

A partir dessa atividade, o professor não apenas tem a possibilidade de trabalhar o caráter etimológico das palavras usadas correntemente no PB, mas, ainda, discutir o apagamento etimológico dos termos africanos incorporados ao PB, levantando-se, assim, o questionamento acerca das razões que gera(ra)m tal fenômeno. Em um paralelo analógico, poderíamos, com facilidade, apontar que “areia” não faz parte do mesmo grupo semântico de “garfo”, “faca” e “panela”. Podemos, nessa situação, identificar que o primeiro termo não pertence ao mundo culinário, assim como sentiríamos estranheza ao nos deparar com um cão portando orelhas humanas. A partir desses casos, é possível entendermos as fronteiras entre o que é o que o não é. O que pertence e o que não pertence. Contudo, quando as origens são apagadas e permanecem apenas os significados (ressignificados), não se pode identificar se algo sempre esteve ali ou se ele foi incorporado a dado grupo/segmento em determinado momento.

Assim funciona o apagamento etnolinguístico e assim opera o silenciamento das influências africanas no desenvolvimento do PB. Desse modo, ao observarmos termos como “quiabo”, “bunda”, “maribondo” e “caçula”, teremos o ledado engano de que têm origem portuguesa.

Finalmente, como podemos notar, a partir dessa proposta de aula, o docente possibilitaria, ao alunado, despertar tanto sua consciência (meta)linguística (acerca das origens de várias palavras do PB) quanto a noção de que a língua é uma rede, constantemente, afetada e entrelaçada por outras línguas-redes, e, a depender do grau de proximidade e longevidade do contato entre tais redes, uma delas poderia se reconfigurar, adquirindo os traços da outra e, até mesmo, criando uma nova – como é o caso dos pidgins e crioulos.

3.1.4.3 *Cultura e reconhecimento: terceira apresentação*

O terceiro trio, composto por Dailan, Acássia e Jéssica, deu continuidade à discussão acerca da literatura brasileira, partindo de Machado de Assis, mas não se limitando a ele.

Quadro 24 – Proposta de Dailan, Acássia e Jéssica

Visão geral			
Componentes	Dailan, Acássia e Jéssica		
Título do plano	Cultura e reconhecimento: uma discussão com/sobre Machado de Assis e outras personalidades raciais da Literatura Brasileira.		
Proposta/objetivo	Apresentar, ao alunado, obras de Machado de Assis e outros autores negros e pardos, as quais tenham como tema questões “raciais”.		
Justificativa	[adaptado pelo autor] A discussão sobre línguas africanas, em aulas de Português pode ser, na prática, bastante rica, pois possibilita, ao aluno, maior consciência e crítica. Com base nisso, sustenta-se o conceito de “identidade racial”.		
Configuração da aula	Três aulas geminadas		
Público-alvo	Ensino médio		
Avaliação	Avaliação processual.		
Fontes e links	Bibliografia de Machado de Assis (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-xY5VWFSKRg). Coelho, Larissa. Mapa mental: Machado de Assis. Descomplica. [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em: https://descomplica.com.br/artigo/mapa-mental-machado-de-assis/4q6/ . Acesso em 19 de dez. de 2021.		
Procedimentos			
Ações	Objetivo e estratégias	Recursos	Duração
Abertura afetuosa	Não consta.	Oralidade	5 min.
2a) Interação com os alunos, por meio da dinâmica da construção da nuvem de impressões, na lousa, acerca da temática;	Cada aluno será convidado a escrever, na nuvem, o nome de alguma obra e/ou autor que ele conheça ou sobre o qual já tenha ouvido falar.	Cartaz em formato de nuvem, folhas impressas.	20 min.

<p>2b) Após, analisar quais obras apareceram ou não;</p> <p>2c) Refletir, a partir de perguntas distribuídas aos alunos, acerca do motivo de dados nomes e obras serem mais conhecidos ou não.</p>	<p>Distribuição do texto citado. Os alunos leem em voz altas, alternando-se entre os parágrafos.</p>	<p>Folhas impressas</p>	<p>45 min.</p>
<p>Leitura coletiva de “Pai contra mãe”, de Machado de Assis.</p> <p>Após a leitura, discute-se sobre aspectos sociais evidenciados no conto, a exemplo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais fatores mais chamaram a sua atenção? Anotar na lousa palavras-chave, a partir dos comentários dos alunos. • Quais são as críticas sociais feitas pelo autor do conto? • Como a leitura de Machado contribui para a questão racial do Brasil? • Quais aspectos de “cor e Raça” presentes no conto em questão? 	<p>Não consta</p>	<p>Não consta</p>	<p>Não consta</p>
<p>Discussão sobre Machado de Assis: o defunto-autor;</p> <p>Tratar acerca de características da literatura machadiana;</p>	<p>Apresentar a biografia do escritor; Explorar o “apagamento racial” da identidade de Machado de Assis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar os alunos quanto a quais pontos contribuem para o ocultamento da identidade racial do autor e, ainda, acerca do ideal de branquitude, presente na época. <p>Durante a abordagem acerca das contribuições do autor, questionar os alunos quanto a:</p>	<p><i>Notebook</i>, projetor, <i>slides</i>, caixa de som</p>	<p>40 min.</p>
<p>Após essa discussão biográfica e literária, os alunos conhecerão as contribuições do autor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como Machado retratou a sociedade de sua época, em suas obras? • De que forma, o criticismo literário machadiano contribuiu para difundir a discussão racial na sociedade brasileira? 	<p><i>Não consta</i></p>	<p>Não consta</p>
<p>Apresentação acerca de autor negros e pardos presentes na Literatura Brasileira;</p>	<p>Questionar os alunos se eles conhecem os escritores expostos na apresentação, com o intuito de levantar discussões sobre a presença de autores negros e pardos na Literatura.</p>	<p><i>Notebook</i>, <i>slides</i> e projetor</p>	<p>25 min.</p>
<p>Explicação acerca das obras dos escritores negros e pardos brasileiros</p>	<p>Recomendação de leituras de autores negros e pardos brasileiros, para que os alunos tenham contato com obras dos autores citados.</p> <p>Distribuição de folhas impressas, contendo uma lista de obras dos autores apresentados.</p>	<p>IDEM</p>	<p>25 min.</p>

Construção de um mural interativo com a participação de todos os presentes	Discussão acerca do significado que dada obra/personalidade evoca nos alunos; Ilustração de um convite no mural, com o intuito de despertar, no alunado, o desejo em saber mais sobre as obras e seus autores.	Cartaz em formato de nuvem, gravuras, recortes textuais	45 min.
Encerramento da aula	Não consta.	Oralidade	5 min.

Fonte: Criado com base no plano de aula do trio.

Dois integrantes apresentaram a proposta, pois, por questões pessoais, Acássia precisou se ausentar. Jéssica iniciou a apresentação explorando o tema e o objeto do plano, que, segundo ela, foi dividido em três aulas. Em seguida, Dailan afirmou que essa temática é importante para levar o estudante a ser um cidadão consciente e “[...] *pode ser, na prática, um processo muito mais rico do que o esperado*”. Ainda em suas palavras: “[...] *é por meio de estudos como esses que o conceito de identidade racial se apresenta frequentemente*”. Ele apontou, ainda, que, além dos autores indicados, cujo foco seria em Machado de Assis, os estudantes poderiam, ainda, criar um mural coletivo, com diversos autores que lhes inspirassem e os representassem.

Além disso, o trio optou por iniciar a primeira aula, a partir de uma nuvem de palavras, com nomes de autores e obras. Nesse ínterim, seriam entregues perguntas aos alunos, a fim de levá-los a refletir sobre a (não)presença de autores negros entre personalidades importantes na literatura brasileira. Esse momento é importante, pois incita a reflexão sobre autores que lemos. O conteúdo das obras é relevante, mas é salutar observar quem as escreve. Esse tipo de atitude nos leva a refletir sobre a (não)presença afro-brasileira entre os autores que consumimos.

Figura 21– Questões motrizes para discussão acerca do tema

Anexo B - Questões para iniciar as reflexões acerca do tema da aula

- i. Nesse quadro foram elencadas obras e ou autores negros ou pardos? Quais? Quantos?
- ii. Analisando essas obras, tem mais obras de autores negros e pardos ou obras escritas por pessoas de pele branca?
 - a. Se você observou que tem menos obras de autores negros ou pardos, por qual motivo as obras de autores negros ou pardos são menos conhecidas comparando com a de outros autores?
- iii. Você acha que a cor da pele de quem escreve influencia na qualidade dessas obras? Explique.
- iv. Você já leu ou consumiu algum produto cultural produzido por algum artista negro ou pardo brasileiro?

Fonte: Produzido pelos sujeitos-colaboradores.

Seguidamente, os docentes em formação propõem a leitura coletiva do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, o que seria realizado em 45 minutos. Para integrar todos à atividade, foi proposto que se intercalassem entre os parágrafos da obra. Assim, os alunos seriam guiados num exercício de análise e interpretação do conto, incluindo questões sociais.

Para aprimorarem essa experiência intersubjetiva, eles sugeriram perguntas, aos alunos, acerca do conteúdo, mormente dos aspectos já mencionados, e, a partir de seus comentários, os proponentes escreveriam palavras e expressões no quadro. Entre as perguntas, estava “*Como a literatura de Machado de Assis contribui para a questão racial no Brasil?*” e “*Quais críticas sociais são feitas pelo autor do conto?*”. Propuseram, ainda, a apresentação de um vídeo sobre a biografia do autor. Acássia apontou a relevância de sabermos um pouco sobre o escritor, seja Machado de Assis ou qualquer outro, com cujas obras temos contato. Logo, eles apresentam o seguinte mapa, com informações sobre o autor, produzido por Larissa Coelho (2016):

Figura 22 – Mapa mental machadiano



Fonte: Site Descomplica.

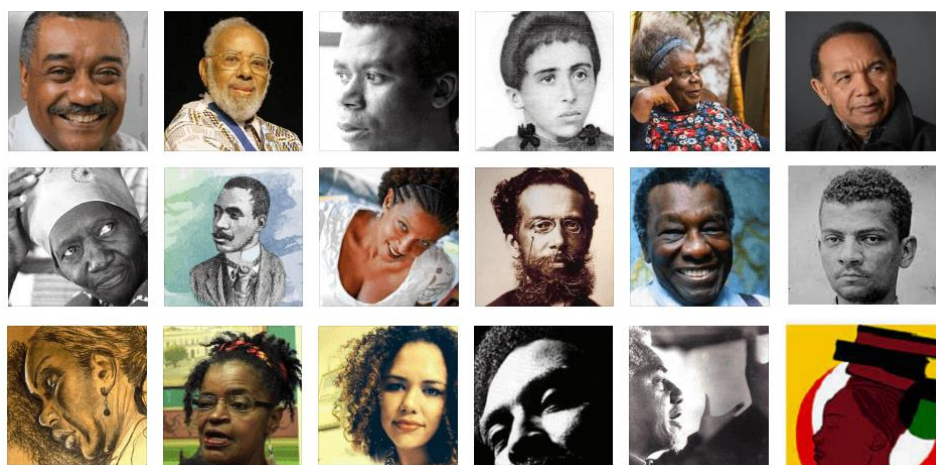
Com o objetivo de apresentar autores afro-brasileiros, o trio criou uma apresentação de slides (Figura 23), em que se expõem alguns dos principais escritores, levando, assim, ao conhecimento dos alunos, sua existência, o que é importante, tanto como uma forma de divulgá-los, quanto para incentivar os estudantes, promovendo-se a representatividade negra, também chamada por alguns de “negritude”. Na mostra, apresentam-se os seguintes nomes (seguindo a ordem das fotografias): Abdias Nascimento, Adão Ventura, Auta de Souza, Carlos Machado, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Cruz e Sousa, Elisa Lucinda, Machado de Assis, Maria Firmino dos Reis, Milton Santos, Miriam Alves, Nina Rizzi, Solano Trindade e Paulo

Colina. Os proponentes, por meio de sua apresentação, citam não só literatas, como cientistas e expoentes de outras áreas do saber, como é o caso do geógrafo aclamado Milton Santos.

Ademais, eles sugeriram leituras de obras de afro-brasileiros. Para otimizarmos a leitura, agrupamos essas sugestões no Apêndice 6. Para ajudarem os alunos nesse processo, listaram autores importantes da literatura brasileira, seu gênero de identificação e obra relevante.

Na exposição sobre o mural coletivo, Dailan apontou que seria solicitado que os alunos trouxessem o nome de obras e autores e uma ilustração que convidativa à apreciação da obra.

Figura 23 – Escritores negros brasileiros



Fonte: Revista Prosa Verso e Arte.

Algo que nos chamou a atenção foi a utilização da expressão “personalidades raciais”. A respeito disso, apontamos o problema em se usar “raciais” para se referir a pessoas negras e pardas, pois raça não existe no sentido biológico. É, portanto, uma construção social.

Portanto, é preciso observar quem criou a ideia de racializar pessoas. Analisando-se a história da exploração e colonização dos demais continentes, por parte dos europeus, podemos notar que eles criaram ou ressignificaram termos para se referirem aos mais diversos povos. Assim, africanos se tornaram “negros”, os coissãs “hotentontes” e os habitantes do restante do continente euroasiático (dos montes Urais até as ilhas do Oeste e Sul asiático) tornaram-se “asiáticos”, independentemente de suas características e disparidades. Daí, a diferenciação entre não brancos e brancos. A própria “criação” da Europa, como continente, é um sintoma dessa necessidade de distinção daqueles que são “mais evoluídos” dos “atrasados” e “incultos”.

Assim, sugerimos que os proponentes utilizassem outro termo, para se referirem a essas pessoas, tais como personalidades afro-brasileiras, negras, ou mesmo, pretas, o que teria um caráter não apenas racial, mas sociorracial. Sobre o apagamento dos traços raciais/étnicos (ou

desracialização) de autores brasileiros, Acássia apontou a necessidade de discutirmos, em aulas de Português, aspectos biográficos importantes de personalidades, cujas obras são abordadas/trabalhadas. Adicionamos, ainda, que é preciso não apenas apontarmos determinados traços identitários, de maneira meramente descritiva, mas buscarmos discutir até que medida eles tiveram impacto sobre a vida do autor e como as pessoas leem suas obras e essas características.

3.1.5 As contribuições dos sujeitos-colaboradores na *Roda de Conversas*

Foi pré-estipulado, entre o pesquisador e os sujeitos, que, após o ciclo de três mostras, havia espaço para três pessoas vozearem, via microfone, suas impressões acerca das propostas dos colegas. Após essas colocações, o pesquisador faria, também, suas sugestões e comentários.

Dito isso, na primeira *Roda de Conversas* do sexto encontro, Keila foi a primeira a se pronunciar. Sobre o primeiro trio, apontou a importância de sabermos as origens das palavras que utilizamos. Já em seu comentário acerca dos dois grupos posteriores, ela trouxe, à memória, o filme “Marighela”, do diretor Wagner, cuja personagem principal, que retrata Carlos Marighela, foi interpretada por Seu Jorge, um homem de pele mais escura do que a de Marighela que, por sua vez, era descendente de pai italiano e mulher afro-brasileira e, portanto, mestiço.

Assim, Keila fez menção a uma atitude contrária, por parte do diretor, ao que é comum, em obras cinematográficas e em telenovelas: o embranquecimento de personagens de filmes e séries famosas. Desse modo, o diretor subverteu essa lógica, enegrecendo o protagonista Carlos, por meio da atuação de Seu Jorge. Esse movimento, ainda que aparentemente despretensioso, causou muita revolta entre alguns, (TIBURCIO, 2021)³⁶. Sobre esse típico branqueamento artístico, Keila lembrou-nos que os antigos egípcios costumam ser retratados como brancos (leia-se caucasianos/europeus) e não como negros de pele clara (ou pessoas não brancas).

Após os comentários de Keila, Darlan pediu o turno de fala. Nesse momento, ele arguiu que precisamos ter consciência, sobre a origem das palavras, seja no que tange à sua etimologia ou ao significado que originou certas expressões de cunho racista, alertando-nos, ainda, a uma possível falha do movimento antirracista que, ao protestar contra determinadas mazelas sociais, esquece-se do poder das palavras que utiliza no dia a dia, permitindo (não propositalmente) que suas raízes sejam perdidas e usurpadas com o passar do tempo, como tudo que é produzido pela(s) comunidade(s) afro-brasileira(s). Ele alerta à importância de “[...] *se demonstrar para*

³⁶ Para entender melhor essa problemática, bem como um pouco sobre o protagonista do filme, ler o artigo “Marighella não é um filme”, disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/blogs-e-opiniao/colunistas/marighella-nao-e-um-filme/>. Acesso em 12 de abr. de 2022.

os alunos que é necessário ter consciência do que a gente fala. Isso não de um modo metafórico, mas literalmente. Temos que ter a consciência do que falamos [...]”. Além disso, ele menciona que é papel do professor de Português não apenas discutir questões técnicas relativas à escrita, leitura e interpretação de textos literários e/ou acadêmicos, mas, também, incentivar os alunos a terem consciência metalinguística. Acreditamos que, em sua fala, ele se refira, ainda, à consciência crítica (e) cidadã, a qual perpassa nossa consciência de classe e sociorracial.

Em seguida, o pesquisador adicionou, ainda, a necessidade de se ter consciência acerca de “com quem falamos”, explicando que, ao comunicarmos algo, dialogamos com outros discursos, isto é, não enunciamos nada senão ancorados em outros falantes (ORLANDI, 2009).

Assim, é necessário termos ciência de onde nos ancoramos ao construirmos nosso ideário sobre a realidade que nos cerca. Essa noção parte dos estudos da Análise do Discurso (AD), o que pode se atestar nas palavras de Marcuschi (2004), que afirma que a língua é mutável e opaca e que o léxico é, também, variável e inovador, ou seja, tudo que falamos parte de pensamentos, que, por sua vez, se baseiam numa rede de ideias e convenções socioculturais.

Podemos, então, concluir que somos frutos de relações intersubjetivas, com as quais temos contato e que, em alguns casos, somos influenciados por pessoas que nem conhecemos. É mister estimularmos esse olhar e incitarmos a reflexão sobre a origem dos vocábulos usados pelos sujeitos, mas, ainda, de suas construções de mundo, e isso é parte dos objetivos da LA.

3.1.5.1 A interdisciplinaridade nas aulas de Português

Durante a discussão sobre o uso de “culturas africanas” e outras problemáticas, Betânia levantou uma questão bastante contundente: a dificuldade em lidar com uma temática tão vasta, devido ao seu caráter interdisciplinar, o que lhe gera o temor de ultrapassar sua incumbência, adentrando, indevidamente, no componente curricular de História.

Acerca disso, podemos rememorar posições, como a de Bagno (2014), no que respeita ao racismo estrutural presente no Brasil desde seu fundamento, o qual impacta todos os setores sociais, incluindo o acadêmico. Assim, a falta de estudos e sua divulgação no meio acadêmico pode, com o tempo, formar docentes com pouco ou nenhum conhecimento sobre dado tópico, os quais terão pouco repertório para discuti-lo em sala de aula, gerando, por fim, a falta de contato dos alunos do ensino básico em relação ao tema.

Dito de outra forma, podemos observar que há, na Educação, um sistema circular que pode tornar-se prejudicialmente cíclico se não for rompido. Para haver essa ruptura, é necessário consciência e inquietação dos estudantes, professores do ensino básico e do ensino superior,

além de pesquisadores e/ou divulgadores. Assim, percebemos a complexidade de se trabalhar com questões transversais, mas é salutar haver, em cada um, o ímpeto em aprender sempre mais e enfrentar as barreiras impostas pela distância temporal e/ou espacial e, até mesmo, pelo desinteresse por parte de determinadas pessoas e grupos que deveriam lutar pela visibilização de pautas tão necessárias quanto a discutida na pesquisa aqui publicizada.

Betânia menciona a inter/transdisciplinaridade ou, ainda, indisciplinaridade da temática abordada no estudo. Ela acerta ao notá-la, apontando a possível fragilidade do professor de Português ao tentar discutir esse tipo de assunto em sala de aula. Contudo, entendemos que o papel do professor, seja qual for seu componente curricular, é sempre trans/interdisciplinar e, às vezes, indisciplinar, pois não há conteúdo “puro”, dado que tudo o que fazemos, geramos e consumimos é fruto de ações interconectadas, como o nosso discurso e a própria língua(gem).

Dito isso, entendemos que cabe ao professor fazer os devidos recortes, para que não se sobrecarregue e nem aos seus alunos. Além disso, é importante que ele navegue por outros mares que não apenas o da “língua(gem)” (posta entre aspas, pois “língua(gem)” nunca é “apenas”, mas sempre fruto de um conjunto e acessada, também, em conjunto), para que disponha de outros recursos teóricos e epistemológicos e possa, assim, dialogar com outros campos.

Para tanto, seria aconselhável o diálogo com seus pares, para que se possa criar uma rede de conhecimentos, em que se possibilitem trocas e intercâmbios de conhecimentos e saberes. Uma possibilidade seria a produção de um projeto interdisciplinar com os professores de Geografia e História, por exemplo, podendo-se incluir aí o campo da Sociologia. Vale, ainda, ressaltarmos que o professor nunca saberá tudo, e ele precisa ter essa noção. Assim, sentir-se-á menos pressionado a performar com perfeição. Todos estão sujeitos a erros, mas devem estar igualmente aptos a buscar expandir a si mesmos e aos demais a sua volta.

Pensando disso, o pesquisador, em sua réplica ao comentário da participante, em se tratando acerca da complexidade de lidarmos com língua(gem), ressaltou que:

[...] língua não é um elemento, igual lá no Avatar [A Lenda de Aang] tem os elemento, aqui temos o elemento “língua”, *sabe?* Ela é uma soma de fatores e, também, a continuidade histórica, então, é, sim, responsabilidade do linguista, *né?* do professor pesquisador [...] entender a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou, até mesmo, a indisciplinaridade que é a língua, porque, às vezes, ela se torna **tão** indisciplinar, ela se atravessa tanto que ela se torna indisciplinar.

Em seguida, a 1:09:54 do encontro, o mestrando apontou o caráter sensível, próprio da temática discutida, buscando acalmá-los e apontar que é mister que o docente tenha ciência da

sua incompletude e de que ele sempre necessitará se renovar e dialogar com outros campos e estudiosos/agentes do conhecimento, alegando que:

[...] por isso que a gente precisa ter um pouco de respeito *pra* com nós (sic) mesmos, *sabem?* Por quê? *Pra* gente entender que não vai dar conta nunca de tanta coisa. Eu acho que isso é uma coisa muito importante *pra* gente, *né?* A gente, enquanto linguistas, nunca vai dar conta de saber tanta coisa [...] mas a gente precisa ter essa sensibilidade, essa empatia conosco mesmo, *sabe?*

O pesquisador apontou, ainda, que “[...] com base nessa própria noção de incompletude que a gente vai sempre buscar aprender mais”. Acreditamos que essa fala seja importante, visto que, muitas vezes, o professor coloca sobre si uma pressão sobre-humana e desnecessária, o que pode lhe gerar problemas de saúde e, também, atingir a sua performance em sala de aula.

3.1.5.2 *O branqueamento de personalidades afro-brasileiras relevantes para a cultura*

Durante a apresentação de um dos trios, mais especificamente, aos setenta e um minutos e treze segundos, Keila comentou acerca de uma propaganda de um banco nacional importante (cujo nome não cabe revelarmos), cuja peça publicitária, retratou Machado de Assis como uma pessoa branca. Contudo, a colaboradora fez transparecer que se tratou de um erro da empresa (que recebe investimento público), mas, o coordenador do minicurso interveio, dizendo que:

[...] ela não foi um erro, ela foi proposital, *entende?* Porque o embranquecimento/branqueamento é um projeto que continua até hoje; ele não acabou em determinado momento. A luta negra, *sabe?* Antirracista, melhor dizendo, *né?* A luta antirracista, porque não deve ser só negra, mas, sim, de todos, ela continua até hoje e vai continuar sempre, *entende?* porque [o racismo] é a base estrutural. Essa propaganda é muito recente, e eles [os realizadores] tiveram que mudar depois por conta desses movimentos, *entende?* Por conta dessas frentes”.

Além disso, alertou ao fato de esse tipo de produção receber milhões de reais, tornando necessários esforço e investimento para descobrir as origens e fenótipo de uma personalidade tão importante, como é Machado de Assis. Assim, ele aludiu à ideia de racismo estrutural, baseado em Almeida (2019), que afirma que o racismo não é apenas uma expressão isolada, cujo objetivo seria desqualificar alguém, com base em sua cor, origem e/ou etnia, mas todo um sistema que opera para que pessoas negras e pardas sejam sempre vistas/tidas como inferiores.

Segundo sua fala, se não é possível apagar uma pessoa negra da história, dada a sua relevância à produção cultural, faz-se um esforço para clareá-la, sendo que esse movimento racista não será tido como problemático pelas classes socioeconômicas mais privilegiadas

(dominantes), haja vista que elas não desejam “compartilhar os holofotes” com pessoas negras, ainda mais como expoentes na cultura, convencionalmente, tida como “cultura” e “elevada”.

Assim, pode-se questionar o que esse episódio tem a ver com aulas de Português. Entendemos que têm total relação, pois peças publicitárias e obras artísticas (retro)alimentam o imaginário social sobre o ideal e rejeitável. Logo, à perspectiva racista, elitista e eurocêntrica, é necessário manter o negro em seu lugar: esquecido, empobrecido, isolado, silenciado.

É, portanto, salutar que a classe docente busque romper com essa ideologia, e, para tanto, faz-se necessário letrar-se acerca da importância da África não só para o desenvolvimento da nossa cultura (hábitos, em geral), como, também, para a nossa língua.

Como pudemos notar, nos encontros analisados, foram realizadas diversas interlocuções e trocas ricas e profícuas, levando-nos a refletir, coletivamente, acerca de questões transversais e, em seu cerne, transdisciplinares. Nesses encontros, foram feitas outras colocações igualmente relevantes, mas não teríamos condições de abordar todas. A seguir, portanto, analisaremos as contribuições e posicionamentos dos sujeitos-colaboradores, por meio dos questionários.

3.2 Colaboração dos sujeitos participantes e(m) devolutiva dos formulários

Organizamos esta fase de análise dos Q1 e Q2 em cinco momentos, sendo eles:

- i - Generalizações quantitativas acerca das respostas objetivas, na Seção 1 do Q1;
- ii - Generalizações qualitativas, com base em respostas subjetivas, na Seção 1 do Q1;
- iii - Triangulação das respostas à Seção 2 do Q1 e à Seção 1 do Q2;
- iv - Generalização com base em respostas subjetivas da Seção 1; e
- v – Análise qualitativa de respostas discursivas, na Seção 2 do Q2.

A partir de Marcuschi (2004) e Ducrot (1984), cotejaremos as escolhas lexicais dos sujeitos, quanto àquilo que emerge ou não em seus posicionamentos. Observaremos, doravante, deslocamentos, quanto ao conteúdo abordado, a nossa didática, a sua participação no minicurso, assim como à experiência de planejarem propostas de ensino (abordaremos esse tópico em 3.6).

3.3 Generalizações acerca das respostas à Seção 1 do questionário pré-minicurso

Nesta subseção, analisaremos as respostas de seis sujeitos às questões 02, 03, 04 e 06, que compõem a Seção 1, do Q1 – todas elas voltadas a sua trajetória escolar, do ensino fundamental ao superior (Letras, UESB). No que diz respeito às questões 07 e 08, analisaremos as falas de Betânia, Dailan e Keila, escolhidos por ordem alfabética.

3.3.1 Respostas dos sujeitos à segunda questão do questionário pré-minicurso

A questão 02 questionava acerca da presença do estudo sobre as influências de línguas africanas no PB, no ensino básico. Das três opções elencadas, cinco respondentes elegeram “não, não me lembro”, enquanto apenas Dailan respondeu positivamente.

Gráfico 3 – P2/Q1: “*Você se lembra de estudar algo, durante o seu ensino fundamental e médio, a respeito das influências que as línguas africanas tiveram no Português?*”



Fonte: Dados da pesquisa.

Isso demonstra que, pelo menos no que se refere aos sujeitos em questão, o conteúdo não foi trabalhado em sala de aula – em específico, nas aulas de Português (Gráfico 3).

3.3.2 Resposta de Dailan à terceira questão do questionário pré-minicurso

Para responder a essa questão, os sujeitos precisariam ter respondido positivamente à anterior. Nela, pedíamos que avaliassem a abordagem da temática. A ela, Dailan afirmou que:

No ensino fundamental, já tive contato - de forma rápida - com algumas discussões sobre as línguas africanas, mas não me lembro bem se as aulas se voltaram para a questão da herança de línguas africanas no português-brasileiro; já no ensino médio, no primeiro ano, tivemos algumas aulas acerca da literatura africana, no entanto, eram voltadas, em grande parte, para os países lusófonos que estão no continente africano.

Como podemos notar, o graduando comenta que já teve contato com questões voltadas a culturas africanas, mas não se lembra se as aulas se voltavam às questões linguísticas. Alega, ainda, que estudou sobre literatura africana, contudo, como já comentamos, seria interessante entender se essa produção era feita em português ou nas línguas nativas dos países lusófonos africanos, como Angola, Moçambique e Cabo Verde. Sendo assim, podemos perceber que, ainda que tenha tido acesso a temáticas envolvendo culturas africanas, não informou se estudou

sobre questões voltadas aos impactos de línguas bantas no PB, o que nos leva a apreender que nenhum dos seis sujeitos teve a oportunidade de estudar esse assunto nas aulas de Português.

3.3.3 Respostas dos sujeitos à quarta questão do questionário pré-minicurso

A próxima questão voltava-se ao ensino superior. Mais especificamente, ao curso de Letras. À pergunta “*E no curso de Letras? Você já teve alguma disciplina cuja ementa, explicitamente, aborda algum dos impactos, no desenvolvimento do português, desses contatos entre portugueses e africanos?*”, obtivemos cinco respostas negativas, sendo que Wilma não respondeu. Portanto, não sabemos se a totalidade dos sujeitos não teve acesso ao conteúdo nos cursos de Letras ou se foram apenas os respondentes. Ainda assim, os dados obtidos acenam a não presença de discussões acerca do tema em Letras, o que indica um problema grave: os estudantes questionados não só não tiveram acesso às discussões envolvendo as influências africanas no desenvolvimento do PB durante todo o ensino básico, o que soma onze anos de escolaridade, como não tiveram essa oportunidade na universidade, lugar onde se espera que temáticas como essa sejam abordadas, haja vista a sua importância e transversalidade.

3.3.4 Respostas dos sujeitos à sexta questão do questionário pré-minicurso

Como a questão seguinte requeria que comentassem acerca de como ocorreram essas aulas, seria necessário que eles respondessem positivamente à anterior, o que não ocorreu. Assim, eles tiveram a oportunidade de expressar sua opinião sobre por que não teria sido ministrada nenhuma aula/disciplina acerca do tema discutido. No quadro abaixo, expomos as respostas dos sujeitos à questão. Cabe, antes, lembrarmos que quase todos os sujeitos (5 de 6) responderam que estavam finalizando o quarto semestre. Logo, a maioria dos respondentes já estavam na metade do curso.

Quadro 25 – P6/Q1: “*Em caso negativo, por que você acha que não houve essa matéria?*

(Tem a ver com o semestre em que você está? Poderia estar como optativa?)”

Sujeito	Resposta
Betânia	Acredito que o curso de Letras na UESB, apesar de paralelamente ocorrer algumas oficinas, mesas redondas etc, não se atenta muito (quase nada) - na graduação em si - em relação as influencias (sic) africanas na língua. Como bem sabemos, há disciplinas na grade como Cultura Brasileira e História da Cultura Afro-brasileira e Indígena que tocam em pontos materiais da cultura advinda do Continente Africano. No entanto, o foco geralmente não se estabelece na língua, uma vez que, para um curso da área de linguagens, seria o mais adequado.

Dailan	Acredito que não tenha relação direta com o semestre que estou (V), mas, penso que é uma questão ligada à estrutura curricular da graduação em Letras.
Lanny	Uma disciplina que trate de maneira específica o impacto dessas línguas no Português, eu não me recordo de ter tido, visto que as que tive, eram mais com relação a cultura, modo de vida. Em algum momento no “estudo” já ouvi falar de algumas palavras, mas uma disciplina, não me recordo de haver estudado. Acredito que poderia estar como optativa sim, visto que acredito ser muito importante conhecermos um pouco sobre esses impactos linguísticos sobre a nossa língua
Keila	Penso que não tem a ver com o semestre, pois já estou na metade do curso e as disciplinas que temos pela frente deixam as discussões teóricas de lado, para dar lugar as discussões práticas, algo que não é o caso de tal disciplina se ela for como Letras do Império Luso. Sim, ela poderia estar como optativa, porém acredito que ela mereça mais, porque as disciplinas optativas na nossa formação são deixadas de lado, uma vez que não há espaço no fluxograma dos alunos regulares ou quando há é necessário priorizar o estudo.
Jéssica	Eu acredito que seja aquela questão de ocultamente das origens de nosso país. E, então, com esse intuito eles acabam não tratando a partir desse viés, mas sim do de Portugal.
Wilma	Super relevante. Acredito que devemos tratar sim dessas pautas, assim como tratamos dos portugueses, por exemplo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos, nas respostas acima, que todos utilizaram o verbo “acreditar”, na primeira pessoa do singular, o que indica certa incerteza quanto à resposta, mas, também expressa um tom de convicção. Entre as falas, há um consenso acerca da importância do assunto.

Betânia, por exemplo, alega que *“Acredito que o curso de Letras na UESB, apesar de paralelamente ocorrer algumas oficinas, mesas redondas etc, não se atenta muito (quase nada) - na graduação em si - em relação as influencias (sic) africanas na língua”*, além de informar que, por mais que haja duas disciplinas/cursos voltadas aos estudos acerca de Cultura Brasileira e História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, *“[...] o foco geralmente não se estabelece na língua, uma vez que, para um curso da área de linguagens, seria o mais adequado”*. Sua fala consoa com os demais, sendo que Keila adiciona algo importante acerca da possibilidade de a temática ser abordada em disciplinas optativas: *“[...] poderia estar como optativa, porém acredito que ela mereça mais, porque as disciplinas optativas na nossa formação são deixadas de lado, uma vez que não há espaço no fluxograma dos alunos regulares ou quando há é necessário priorizar o estudo”*. Ela ressalta, ainda, a sobrecarga de trabalho/estudo dos graduandos e que não há tempo extra, no turno de aulas, para se incluir mais uma disciplina. Destacamos que as disciplinas optativas costumam ocorrer a partir do quinto semestre.

No caso do presente autor, em seu percurso em Letras, não tomou conhecimento de nenhum componente curricular que versasse exclusivamente sobre influências africanas no PB. Houve, durante a disciplina de Variação Linguística, uma discussão sobre os países lusófonos, incluindo-se aí países africanos. Contudo, não se aprofundou na questão, deixando-se o tema como uma curiosidade acerca da nossa língua, falada mundo afora.

Wilma não se posiciona diretamente sobre as possíveis razões que teriam levado ao não trabalho com a temática, respondendo, contudo, que entendia a matéria como “*super relevante. Acredito que devemos tratar sim dessas pautas, assim como tratamos dos portugueses, por exemplo*”. Ela supõe que, no curso, dá-se maior (ou total) ênfase aos lusitanos. Sobre isso, cabe informarmos que, em Letras, há três disciplinas voltadas exclusivamente à discussão sobre a literatura lusitana (chamadas, até então, de Império Luso I, II e III), bem como sobre aspectos históricos desse povo. Há, ainda, uma disciplina voltada à “literatura brasileira” (que leva esse mesmo nome), mas não há sequer menção a literaturas africanas (acerca, por exemplo, dos países lusófonos). Não há, tampouco, uma disciplina sobre cultura(s)/literatura(s) nordestina(s), o que entendemos ser relevante, pois o Nordeste é a região com maior concentração de pessoas negras e pardas, sendo, ainda, a localidade onde o Brasil “iniciou”, além de ser uma das regiões de mais profusão (d)e representatividade da arte negra.

Jéssica corrobora a fala de Wilma, afirmando que “*Eu acredito que seja aquela questão de ocultamente das origens de nosso país. E, então, com esse intuito eles acabam não tratando a partir desse viés, mas sim do de Portugal*”. Entendemos que ela queira dizer que a ausência de uma disciplina voltada especificamente a essa temática se explique devido a um projeto de ocultamento/silenciamento das origens africanas no nosso país, o que levaria, nessa perspectiva, à ênfase apenas à(s) cultura(s) portuguesa(s).

Finalmente, sobre essa questão, Lanny aponta não se recordar de haver tido contato com um conteúdo linguístico e alega que as discussões que presenciou abordavam mais aspectos culturais, *i.e.*, algo mais geral, sendo que, segundo ela, já foi apresentada a alguns vocábulos, mas não houve uma disciplina apenas voltada a estudos linguísticos.

Sua fala corrobora com o que advoga Bagno, quando afirma que “Durante muitas e muitas décadas, o impacto dos falantes de origem africana sobre a formação do português brasileiro foi ou simplesmente negado ou reduzido a aspectos caricaturais”, dando-se, portanto, uma ênfase a uma ideia mais panorâmica dessas influências (BAGNO, 2014, p. 05-06).

3.3.5 Respostas de três sujeitos à sétima questão do questionário pré-minicurso

Para podemos analisar cada posicionamento com mais proximidade, cotejaremos as respostas dos três primeiros sujeitos, em ordem alfabética, sendo eles Betânia, Dailan e Keila.

Dito isso, na sétima questão, buscávamos acessar as posições dos sujeitos quanto à relevância de se trabalhar a temática em evidência nos cursos de Letras. No quadro abaixo, elencamos suas respostas e, a seguir, faremos alguns comentários a seu respeito.

Quadro 26 – P7/Q1: “Agora quero saber de você: o que você pensa sobre esse tipo de conteúdo ser discutido ou não nos cursos de Letras? Acha relevante ou não?”

Sujeito	Resposta
Betânia	Acho <i>dignamente</i> relevante, levando em conta que o nosso idioma (português -BR) não é composto por <i>influências</i> , apenas, <i>européias</i> .
Dailan	Considero de <i>extrema relevância</i> discussões que se relacionem com as heranças de outras línguas no português-brasileiro, especialmente, ao que se tange às línguas africanas, pois o Brasil, durante a sua formação, recebeu uma grande quantidade de africanos e, com isso, a sua língua adentrou, de forma direta e/ou indireta, no português-brasileiro. Assim, é de grande valia que o curso de Letras tenha <i>pontuações</i> sobre as línguas africanas e suas influências no português-brasileiro.
Keila	Sim, <i> muito</i> . Disciplinas que carregam como matéria assuntos que vão de encontro com <i>as discussões e feridas</i> da sociedade sempre são válidas. Além disso, <i>as heranças das línguas africanas são sempre vistas como "menores" do que as outras, dado que só aparecem (na minha percepção) em nomes de comidas típicas, músicas e cultos de raiz afro</i> .

Fonte: Dados da pesquisa.

Iniciamos nossa análise, a partir do enunciado de Betânia. Chamou-nos a atenção que, em sua resposta, ela utiliza o termo “dignamente”, o que aponta que, segundo ela, discutir a influência africana no PB, nos cursos de Letras, seria um movimento “digno”, isto é, necessário. O que apreendemos, em sua resposta, é que o PB não teve, apenas, influências europeias, mas, também, de outros povos e, portanto, seria plausível que elas também figurassem no currículo dos cursos em questão. Contudo, não fica clara a percepção de Betânia a certa da “grandeza”, ou impacto, das influências das línguas bantas no PB, pois ela fala em “influências europeias”.

Em outras palavras, a pergunta que nos fazemos é: a que influências europeias ela está se referindo? Se estiver se tratando do latim, não cabe caracterizá-lo como “influenciador”, dado que ele é a base da nossa língua. Já no caso do grego, tratou-se de uma influência profunda, impactando não só o léxico latino, mas a percepção da realidade dos falantes, legando-lhes, ainda, seu alfabeto. Assim, categorizaríamos, como influências europeias, “empréstimos” do francês, espanhol, italiano, inglês etc., porque, nesses casos, tratam-se, de fato, de influências – portanto, superficiais. No caso das línguas bantas, mormente do quicongo, quimbundo e umbundo, não podemos falar apenas em influências superficiais, mas num impacto profundo (isso, claro, depende da lente utilizada pelo linguista, como já discutimos no capítulo teórico), haja vista que houve mudanças significativas na fonologia e sintaxe. Assim, por mais que o PB não tenha se tornado um crioulo, distanciou-se sobremaneira da variedade europeia.

A resposta de Dailan corrobora a perspectiva de Betânia, pois ele, também, entende que abordar essa temática em Letras é “de extrema relevância”. Chama-nos a atenção, ainda, o uso do adjetivo “extrema”, o que sinaliza que, para o professor em formação, o tema já era bastante

relevante, mesmo antes de iniciarmos o minicurso. No entanto, ao defender que o conteúdo seja discutido no curso de graduação, o respondente utiliza o termo “pontuações”, alegando que seria, portanto, necessário haver “[...] pontuações *sobre as línguas africanas e suas influências no português-brasileiro*”. Essa escolha é interessante, pois a palavra “pontuação” tem uma carga semântica de algo específico e/ou particular. Logo, entendemos que fazer pontuações acerca de algo significa dar-lhe um espaço restrito em uma aula, por exemplo, ou em uma disciplina. No caso de um curso de graduação, compreendemos que isso significa disponibilizar uma disciplina/curso reservada a discutir essas questões. Contudo, como pudemos apreender, a partir do levantamento realizado na pesquisa, apenas realizar pontuações não seria suficiente para se abordar influências de línguas africanas no PB, dada a sua abrangência e complexidade.

Em outras palavras, se as línguas bantas tiveram impactos no PB em diferentes aspectos, seria possível discutir tudo isso em apenas uma disciplina, fazendo-se pontuações? Acreditamos que não. Compreendemos que o sujeito-colaborador tenha apresentado essa perspectiva acerca da tema por não ter tido contato, até então, com sua complexidade. Assim, ainda que acreditasse que tenha havido impacto da presença africana no Brasil, no desenvolvimento do PB, supunha que “pontuações” bastariam para se discutir essas influências.

A problemática que percebemos no uso desse termo é a possibilidade de toda a gama de influências, em diferentes setores e aspectos linguísticos, seja reduzida a uma mostra de “curiosidades”, sem se dar a devida profundidade, fazendo com que os professores em formação concluam o curso sem terem uma dimensão mais verossímil acerca do protagonismo negro, na história do PB – vale destacarmos que isso tem ocorrido quando se trata dos estudos em Libras.

Grosso modo, percebemos que todas as respostas estão, em certa medida, alinhadas entre si, como é o caso da apresentada por Keila, para quem seria relevante discutir a matéria no curso. Ela aponta não apenas questões linguísticas como relevantes, mas, ainda, “*feridas da nossa sociedade*”, o que indica que ela está preocupada, também, com aspectos sociais, os quais, entendemos, estão relacionados à língua(gem). Outro ponto que nos chama a atenção, em sua resposta, é quando afirma que “[...] *as heranças das línguas africanas são sempre vistas como ‘menores’ do que as outras, dado que só aparecem (na minha percepção) em nomes de comidas típicas, músicas e cultos de raiz afro*”. Esse excerto é relevante, pois ela ressalta algo salutar: a inferiorização da importância dos impactos das línguas bantas no PB. Contudo, ela alude que as influências africanas foram “setorizadas”, como ocorreu com o tupi-guarani. Apreendemos isso da sua resposta, pois ela aponta que acredita que os impactos das línguas africanas ficam restritos a expressões culturais, presentes “[...] *em nomes de comidas típicas, músicas e cultos*”. No entanto, quando respondeu a essa pergunta, ela ainda não sabia que palavras, como

“quiabo”, “caçula”, “minhoca” e “corcunda” são legados da África, sendo que nenhuma delas está restrita a cultos ou comidas tradicionais. O quiabo, por exemplo, é um fruto usado em vários pratos; “caçula” é o termo mais comum para se referir ao filho mais novo (ninguém usa “benjamim”, no Brasil, com esse sentido) e, por último, a palavra “corcunda” é tão comum que já serviu de tradução para o título de um filme da Disney: *O corcunda de Notre Dame*”.

Sua fala, apesar de crítica, corrobora, mais uma vez, com o que aponta Bagno (2014), pois se alinha à ideia de “empréstimos linguísticos”, o que faz parecer que as influências bantas tenham sido superficiais, tendo legado certa influência lexical, sendo equiparado, portanto, ao que ocorreu com o francês, inglês, tupi-guarani, árabe, espanhol etc.

Assim, fazendo-se uma observação comparativa entre as três respostas, notamos que, antes da realização do minicurso, os sujeitos já percebiam a importância de se abordar a temática no curso de formação de professores de Português, o que é bastante importante e demonstra um senso crítico aflorado, em todos eles – e, isso foi confirmado durante o minicurso.

Contudo, percebemos que, ao adentrarem o assunto, acabaram “caindo” em algumas problemáticas, pois, no caso de Betânia, não deixa claro a que influências europeias se refere, o que, ao nosso ver, enfraquece sua argumentação, enquanto Dailan utiliza “pontuações” para se referir à necessidade de discutir o assunto no curso. Já Keila alega que, na sua percepção, os legados da África restringem-se a expressões culturais mais específicas e tradicionais.

3.3.6 Respostas de três sujeitos à oitava questão do questionário pré-minicurso

A última questão, da Seção 1, que discutiremos será P8, onde questionamos os sujeitos se acreditavam que a (não)abordagem da temática, no ensino médio, teria alguma relação com a sua (não)presença no currículo de Letras. Abaixo, expomos a resposta de Betânia na íntegra:

Quadro 27 – Resposta de Betânia a P8/Q1

BETÂNIA	
Pergunta	Resposta
<i>Você acredita que existe alguma relação entre a maneira como esse tipo de temática é discutido no ensino básico e a sua presença/ausência no currículo de Letras?”</i>	Acredito que sim. É uma hipótese interessante e bem real, visto que na nossa sociedade geralmente ocorre a banalização (e estigmatização!) de tudo que é de origem africana em detrimento do louvor cultural europeu.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que o sujeito utiliza, novamente, o verbo “acreditar”, na primeira pessoa do singular, exprimindo personalidade ao enunciado, além de esse verbo evocar convicção sobre

dado assunto. Na sua ótica, existe uma “banalização” e até “estigmatização” de expressões culturais africanas, em prol da ênfase naquilo que tem origem e base europeia. Chama-nos a atenção o uso do ponto de exclamação, após o substantivo “estigmatização”. Julgamos que ela tenha o utilizado para chamar a atenção a esse termo e enfatizar o fenômeno que ocorre no país.

Em sua resposta, ela comenta, tanto sobre o ensino básico, quanto o superior (Letras). Sobre a educação básica, ela denuncia haver um “afastamento”, que pode levar ao “corte” da discussão sobre as diversas influências constitutivas do Brasil. Entendemos que o “corte” a que se refere seja a ausência dessas discussões no currículo escolar. Já quanto ao curso de Letras, alega não compreender por que a temática não está presente nos estudos linguísticos, o que, de fato, não tem uma explicação clara, pois, como já discutimos, a Bahia é o berço do Brasil, tendo sido um dos locais onde mais se aportaram negros escravizados, além de, no Nordeste, terem se desenvolvido crioulos de base africana, como é discutido por Lucchesi (2015).

Quadro 28 – Resposta de Dailan a P8/Q1

DAILAN	
Pergunta	Resposta
<i>Você acredita que existe alguma relação entre a maneira como esse tipo de temática é discutido no ensino básico e a sua presença/ausência no currículo de Letras?</i>	Sim, acredito que os professores do ensino superior esperam que essas discussões das línguas africanas e suas heranças no português-brasileiro, fiquem a cargo da formação geral que os estudantes obtiveram na educação básica, em disciplinas como: história e cultura afro-brasileira e indígena; além disso, como o curso de Letras visa uma parte diversificada, penso que os responsáveis por formular o currículo de Letras, acabam acreditando que essas discussões ficariam a cargo de disciplinas “com temática diversas” (sic), por exemplo: cultura brasileira e/ou história e cultura afro-brasileira e indígena (ambas disciplinas da grade de Letras).

Fonte: Dados da pesquisa.

Acima, expomos a resposta de Dailan à mesma pergunta. *A priori*, já é possível notarmos que sua resposta está alinhada à de sua colega de curso, dado que ele responde positivamente. É curioso que tenha escolhido o mesmo verbo utilizado pela colega: “acreditar”. Ele entende haver uma delegação da responsabilidade sobre a abordagem da temática. Assim, nos cursos de Letras, já se esperariam, dos alunos, os conhecimentos básicos acerca do tópico, visto que eles já teriam tido cerca de onze anos de escolaridade, havendo tido, inclusive, disciplinas que abordassem o assunto, tais como História e Cultura Afro-brasileira e Indígena³⁷.

³⁷ Disciplina esta que julgamos problemática, pois, a partir do seu nome, entendemos que abarque muitos assuntos sendo que seria necessário haver um momento específico para se discutir essa temática. Recomendamos que se realize um estudo para se compreender o que é abordado nesse curso e se é dado o devido foco a questões linguísticas e não apenas àqueles mais gerais, a exemplo de expressões culturais, como dança, e festivais etc.

Ele prossegue afirmando que Letras é “diversificado”. Entendemos que essa diversidade seja a do público-alvo. Assim, como o público é variado, não se poderia voltar-se a algo muito específico, mas, sim, abordar temas gerais. Sua argumentação faz sentido, visto que uma graduação de licenciatura costuma ter duração de quatro anos, como é o caso desse curso.

Entretanto, é curioso que, no curso, seja dada grande ênfase à história de Portugal, via disciplina de Império Luso (sendo que a quantidade dessas disciplinas era ainda maior, tendo sido reduzida já há um tempo), mas não haja nenhuma voltada à discussão sobre influências africanas, com foco em aspectos linguísticos. Há, ainda, disciplinas na grade do curso voltadas a aspectos históricos, sociais e, até mesmo, políticos e socioeconômicos que teriam influenciado o desenvolvimento do PB, tais como Linguística Histórica e Mudança e Variação Linguística. Poder-se-ia, portanto, adicionar, na ementa desses cursos, discussões sobre essa temática. Há, ainda, uma disciplina sobre a composição lexical: Morfologia; duas sobre a construção oracional: Sintaxe I e II; além de duas sobre a pronúncia de palavras e frases, trabalhando-se, ainda, suas variações regionais (Introdução à Fonética e Fonologia; e Processos Fonológicos).

Assim, é curioso que não haja espaço, em nenhum desses componentes, para aspectos extralinguísticos, como históricos, políticos e sociorraciais; e intralinguísticos, como sintáticos, fonológicos, prosódicos e morfológicos, de línguas bantas e/ou da sua influência no PB.

Logo, se não houvesse espaço para abordar aspectos específicos, poder-se-ia abordá-los panoramicamente, na grade ampla do curso. Já as disciplinas optativas poderiam abarcar esse conteúdo mais pormenorizado. Logo, os futuros docentes não se graduariam desconhecendo a temática, pois lhes seria oportunizado o estudo e relativo aprofundamento acerca delas, tornando-se aptos a discuti-las em sala de aula. Abaixo, expomos a resposta de Keila.

Quadro 29 – Resposta de Keila a P8/Q1

KEILA	
Pergunta	Resposta
<i>Você acredita que existe alguma relação entre a maneira como esse tipo de temática é discutido no ensino básico e a sua presença/ausência no currículo de Letras?”</i>	Não sei, no meu ensino básico, por conta de projetos afirmativos, sempre houve discussões sobre a questão negra. Lógico que essas discussões estavam longe de solucionar todos os problemas e preconceitos estruturados aqui no Brasil. Mas, pelo menos, já havia discussões sobre o assunto, o que na graduação, aliás, pude perceber apenas em disciplinas como Cultura Brasileira e História da Cultura Afro e Indígena

Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta de Keila inicia-se diferentemente dos demais: ela não utiliza o verbo “acreditar”, nem afirma que sabe, de fato, se a relação apontada na pergunta existe, de fato. Sua

fala parece apontar a outra realidade, à margem da aparente regra até agora explicitada. Quando ela cita os “projetos afirmativos”, acreditamos que se refira a uma gama de ações privadas, governamentais e/ou de grupos ativistas. Como citado por Saraiva (2016), no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovada a Lei 10.639/03, em que se exigia a abordagem, no ensino básico, de discussões relativas a expressões culturais afro-brasileiras e indígenas. Por meio da qual, criou-se o feriado nacional intitulado “Dia da Consciência Negra”, momento em que instituições e grupos se mobilizam conscientizarem as pessoas acerca da relevância e urgência de se discutir acerca não apenas do racismo estrutural que atravessa nosso país, mas, ainda, dos grandes feitos dos povos africanos e afro-brasileiros.

Dessa forma, a resposta de Keila sinaliza que essas ações têm surtido algum efeito, dado que ela alega haver tido contato com discussões “sobre a questão negra”. Ela relata, ainda, que, embora essas ações não sejam suficientes para se abranger toda a problemática forma, ao menos, realizadas no seu ensino básico. Já quanto a Letras, cita que essa temática foi abordada somente nas disciplinas de Cultura Brasileira e História da Cultura Afro e Indígena.

Acerca disso, citamos duas questões. Primeiro, é, de fato, louvável que ela tenha sido exposta a discussões sobre a “questão negra”, mas entendemos que essa “questão” seja bastante múltipla, como ela mesma mostrou ter ciência. Questionamo-nos, porém, é se estariam inclusos, nessas discussões, aspectos linguísticos e não apenas culturais e antirracistas. Já em Letras, esse questionamento ganha ainda mais força, haja vista que o curso, em si, tem, como ênfase, o estudo da língua vernácula (e inglesa). Logo, esperar-se-ia que houvesse espaço para discussões sobre as línguas bantas, visto que elas tiveram importância para a construção do nosso idioma nacional, não se restringindo, assim, apenas ao aspecto europeu, sem contudo, desmerecê-lo.

Cotejando as respostas desses sujeitos, notamos todos tiveram experiências distintas, quanto à exposição acerca da temática, no ensino básico. Contudo, observamos que nenhum deles teve, de fato, aulas, exclusivamente, sobre aspectos linguísticos, em todo o ensino médio. Assim, percebemos, a partir de seus relatos, a presença (quando há) de discussões mais gerais e de cunho antirracista, *i.e.*, falar de negro resumir-se-ia a lutar contra mazelas vividas por negros e pardos até os dias atuais. Entendemos, contudo, que é preciso observar essas pessoas não apenas como quem sofreu por anos e que ainda carrega, nos ombros, a sombra do passado escravagista nacional. Necessitamos, ainda, inteirar-nos sobre sua importância para a formação do PB, a fim de reconhecermos seu protagonismo na formação do povo brasileiro.

A seguir, daremos continuação ao cotejamento dos dados, a observar as respostas à Seção 02 do Q1 e comparação às respostas apresentadas na Seção 01 do Q2.

3.4 (Re)posicionamentos dos sujeitos, antes e após o minicurso

Após realizadas as observações acerca dos posicionamentos dos participantes à Seção 1 do Q1, voltaremos nossos olhares a suas respostas à Seção 2, comparando-as àquelas apresentadas na Seção 2 do Q2. Nosso objetivo é visualizar deslocamentos no discurso dos sujeitos sobre o tópico. Para tanto, desenhamos perguntas parecidas em ambos os questionários.

A fim de organizarmos esta etapa, analisaremos os dados, primeiramente, de forma quanti-qualitativa, para identificar atualizações no arcabouço dos sujeitos acerca do tema.

3.4.1 Quantos países existem na África?

Nesta etapa, observaremos os conhecimentos mais gerais dos sujeitos acerca de assuntos envolvendo a África. Vale lembrarmos que, em alguns casos, seu não conhecimento não implica sua total falta de conhecimentos acerca do continente. Na primeira pergunta a ser analisada, por exemplo, os sujeitos eram questionados sobre a quantidade países africanos na atualidade. No Q1, esta pergunta encimou a Seção 2, enquanto, no Q2, foi a terceira da Seção 1.

Dito isso, à pergunta *“Para começarmos essa seção, quantos países você acha que tem na África?”*, do Q1, três sujeitos responderam corretamente: há 54 países no continente. Já outros dois responderam “45”, ao passo que apenas um escolheu “52”. Assim, dado que esse conhecimento não é de extrema relevância, é notório que nenhum deles escolheu as primeiras opções, em que se figuravam cifras menores, 18 e 20, respectivamente. Esse dado já acena certo conhecimento por parte deles, pois a África é bastante extensa geograficamente, sendo, assim, esperado que houvesse mais países, o que, por sua vez, não configura uma regra.

Após o fim do minicurso, quando perguntados *“E agora, quantos países você acha que tem na África?”*, 5 dos 6 sujeitos responderam corretamente. Apenas um escolheu “45”.

Assim, podemos concluir que houve aumento nas respostas corretas, após as discussões no minicurso, o que pode sinalizar algum impacto nas óticas dos sujeitos sobre o continente.

3.4.2 Quantas línguas são faladas no continente africano?

Perguntamos-lhes, então, quantas línguas são faladas na África. Entendemos que essa questão tem maior peso do que anterior, haja vista que se trata de uma informação linguística. Antes da realização do minicurso, as respostas variaram. Entre as opções, estavam: A) *“Um*

200”; B) “500, eu acho...”; C) “Deve ser na casa de mil!”; D) “Estou certo de que dá 2 mil no total!”; e E) “Olha, eu acho que tem mais de 2 mil”.

Assim, à P12 do Q1, a maioria optou pela opção “D”, totalizando quatro respondentes, seguidos de um para “B”, um para “C” e outro para “E”. A opção correta era a última, porque há, no continente, mais de duas mil línguas, sem contar com os dialetos e idiomas europeus.

Ressaltamos o fato de ninguém haver selecionado a primeira opção, a qual era a mais distante da realidade linguística do continente. Isso sinaliza a possibilidade de eles já terem, antes do minicurso, certa noção da vasta quantia de línguas presentes nesse território.

Após o fim do minicurso, eles foram questionados, novamente, sobre o assunto, por meio da questão 04, no Q2. Todos optam por “E”, o que significa um acerto unânime. Dessa forma, podemos pressupor que houve, de fato, uma mudança nas escolhas dos sujeitos-colaboradores, haja vista que apenas um havia escolhido essa opção.

3.4.3 Quais línguas africanas você conhece e o que sabe sobre elas?

Para realizarmos esta análise, contrastaremos as respostas dos sujeitos-colaboradores às P13/Q1 e P05/Q2. Essas perguntas não são idênticas, mas têm o mesmo afã: acessar o que os participantes conheciam acerca de alguma ou mais línguas africanas, antes e após o minicurso.

Isso posto, no quadro a seguir, elencamos as respostas *ipsis litteris* dos seis respondentes à questão 13. Logo após, realizaremos algumas generalizações.

Quadro 30 – P13/Q2: “*Certo, e você conhece alguma língua dentre essas centenas e talvez milhares?*”

Sujeito	Resposta
Betânia	sango, bambara, iorubá...
Dailan	Iorubá; árabe
Keila	Só as dos colonizadores :(Português, Francês, Inglês, Árabe
Lanny	Não
Jéssica	Não
Wilma	Não...

Fonte: Dados da pesquisa.

A priori, notamos que três sujeitos responderam negativamente, significando, portanto, que, antes do minicurso, eles não detinham nenhum conhecimento acerca das línguas faladas na África, ainda que a maioria tenha sugerido que houvesse duas mil línguas no território. Já os demais deram respostas variadas. As únicas línguas que se repetiram foram o árabe e o iorubá.

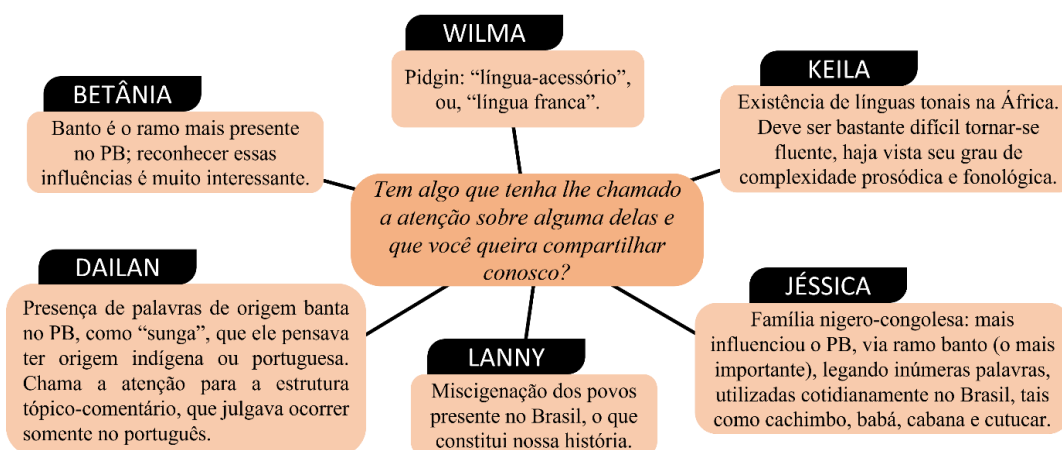
Sabemos que a língua árabe é bastante famosa por ser não apenas falada na África, como, também, na Ásia, de onde é originária. Já quanto ao iorubá, é uma língua, cuja presença no Brasil é evidenciada pela mídia, principalmente, devido a sua relação com as religiões de matrizes africanas. Outro aspecto que nos chama a atenção é que, na resposta de Keila, ela aponta que só tem conhecimento das línguas importadas, via colonização, para a África, citando três línguas europeias. Contudo, ela indica, ainda, o árabe como sendo uma dessas línguas.

De fato, o árabe tem origem asiática, na Síria, devido à influência religiosa do islamismo e da expansão dos mercadores árabes no Norte do continente, criando-se ligações entre a costa mediterrânea e os países abaixo do Saara (região do Sahel). Contudo, essa expansão não se deu à força, ou seja, belicamente, como ocorreu por parte dos europeus. Logo, não sabemos se o termo “colonização” seria o mais adequado para se tratar da expansão do “mundo árabe”, haja vista que não houve imposição religiosa, mas, sim, uma progressiva cooptação local aos costumes árabes e, também, islâmicos, o que continua acontecendo atualmente.

No entanto, o que mais nos intriga, ao analisarmos as respostas, é que nenhum dos sujeitos apontou línguas, como o quicongo, umbundo e quimbundo. Nem mesmo o suaíle ou etíope (amárico), que estão entre as línguas mais relevantes da África, foram citados.

Abaixo, na Figura 24, resumimos as respostas dos colaboradores P5/Q2, cujo objetivo era observar como eles respondiam a uma questão parecida com a anteriormente analisada.

Figura 24 – Resumo das respostas dos sujeitos a P5/Q2



Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos algumas mudanças entre as respostas à P13/Q1 e à P05/Q2, pois ninguém respondeu “não” à última. Outro aspecto que nos chama a atenção é que, no caso daqueles que elaboraram uma resposta, à anterior, pudemos perceber certa vagueza em suas falas, sem se

aprofundarem muito em seus enunciados. Já a P5/Q2, houve melhor elaboração e detalhamento nas respostas. Dailan e Jéssica, por exemplo, citam palavras de origem banta utilizadas no PB. Ainda sobre a resposta de Jéssica, ressaltamos que os itens lexicais mencionados não estão restritos a regionalismos ou atividades litúrgicas, mas, sim, presentes em vários setores sociais, tais como “cutucar”, “cachimbo” e “cabana”, como é o caso, também, de “sunga”, que Dailan afirma ter acreditado, por muito tempo, ser de origem indígena ou, ainda, lusitana.

Lanny expõe uma resposta diferente dos demais, pois não trata acerca da língua(gem) especificamente, mas volta-se a uma visão mais geral, abordando a miscigenação presente no país, que, para ela, é constitutiva da nossa nação. Sua fala faz sentido, principalmente, após a realização do minicurso, visto que discutimos bastante o papel dos diversos povos na construção do país, o que incluiu, também, imigrantes europeus, responsáveis pela difusão de palavras africanas nas classes socioeconômicas mais altas, bem como por tornarem “*main stream*” construções sintáticas mais típicas das classes mais inferiores da população (p.ex.: a economia de concordância verbal e nominal e o uso generalizado de “você” como pronome pessoal).

Keila chama a atenção a um aspecto muito importante: a presença de línguas tonais na África, algo pouco mencionado na mídia, pois, quando se fala em línguas tonais, costuma-se pensar em idiomas asiáticos, tais como o mandarim e cantonês.

Em se tratando dessas línguas, elas têm outro traço em comum com as línguas nigero-congolesas, mais especificamente, as bantas: a presença da construção tópico-comentário – fenômeno citado por Dailan, o qual salienta que, antes do minicurso, achava que essa estrutura era característica apenas do português brasileiro.

Outro ponto curioso nas exposições é a fala de Wilma, pois ela cita os *pidgins*, um fenômeno muito comum quando dois ou mais povos, de diferentes línguas, se encontram.

Por fim, chamamos a atenção à resposta de Betânia, pois, em sua fala, destaca a importância de (re)conhecermos essas influências e impactos na (re)construção do PB.

3.4.4 Quais ramos (d)e línguas africanas mais marcaram presença no Brasil?

Para esta etapa, analisaremos dois pares perguntas: P14 e P16, do Q1; e P06 e P08, do Q2, visto que ambas requerem dos sujeitos conhecimentos sobre os ramos linguísticos e línguas que mais influenciaram o PB, devido à marcante presença no Brasil, na época da colonização.

Ao analisarmos as respostas, tanto à P14/Q1, “*Humm! E quanto àquelas que mais marcaram presença no Brasil? Será que faziam parte de que grupo?*”, quanto à P06/Q2, “*Você se lembra de quais grupos linguísticos da África mais marcaram presença no Brasil?*”, notamos

que todos optaram pela opção “A”, em ambas as questões, ou seja, escolheram o grupo “banto”, que era a alternativa correta. Isso é bastante curioso, dado que todos os sujeitos demonstraram ter conhecimento acerca da importância das línguas bantas, mesmo antes do minicurso.

Em P16/Q1, “*Entre as línguas abaixo, quais você acha que mais tiveram impacto no português brasileiro? Lembre-se: você pode marcar quantas quiser!*”, e P08/Q2, “*Vamos relemburar... quais línguas você acha que mais tiveram impacto no português brasileiro? Lembre-se: você pode marcar quantas quiser*”, apareciam nove opções, podendo-se escolher mais de uma. No quadro abaixo, apresentamos suas escolhas, em ambos os questionários.

Quadro 31 – Comparação entre as respostas a P16/Q1 e P8/Q2

	BETÂNIA		DAILAN		KEILA		LANNY		JÉSSICA		WILMA	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
EWE (EUÊ)										X		X
FULO							X	X		X		
QUIMBUNDO		X		X		X		X		X		X
QUICONGO		X				X				X		X
IORUBÁ		X	X	X	X	X		X	X	X		X
UMBUNDO	X	X				X				X		
ÁRABE				X						X		X
AFRICANÊS								X				
MANDINGA										X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira observação, ao analisarmos os dados, é que todos escolheram mais opções, no Q2. No caso de Jéssica, apenas uma alternativa não foi selecionada. Salientamos que as respostas corretas eram “quimbundo”, “umbundo”, “quicongo” e “iorubá”, nessa ordem de importância. Assim, ainda que as línguas fulo e mandinga tenham sido registradas no Brasil, à época colonial, não tiveram impacto substancial na língua, pois a maioria dos escravizados foram trazidos da África Ocidental. Já o africanês não teve nenhuma relação com a língua portuguesa, surgindo anos depois, devido à colonização neerlandesa na África do Sul.

Identificamos, ainda, que, dos seis sujeitos, todos escolheram quimbundo. Já o quicongo foi escolhido por quatro pessoas. Enquanto isso, o umbundo foi o menos escolhido dentre os três, já que somente três estudantes o elegeram.

Como sabemos, o iorubá teve, e ainda tem, bastante relevância no Brasil, no aspecto religioso, não tendo, contudo, tanto impacto no âmbito linguístico. Assim como o quimbundo, foi unânime a sua escolha, indicando que os sujeitos podem ter considerado o quesito “cultural”, dado que o pesquisador havia ressaltado que ela não teve tanta influência sobre o PB, o que não significa que não seja, inegavelmente, uma das línguas africanas mais importantes no Brasil.

Após havermos discutido as respostas dos sujeitos-colaboradores a questões voltadas ao conteúdo ministrado no minicurso, voltaremos nossos olhares a seus posicionamentos acerca da sua relevância à atualização ou/e manutenção de suas habilidades e competências, enquanto professores, cidadãos (e) falantes do português brasileiro. Contudo, antes de realizarmos esse movimento, é necessário traçarmos alguns pontos, quanto aos dados já cotejados.

3.4.5 Amarrando alguns pontos

Como pudemos notar, a partir dos dados já colhidos e cotejados, os sujeitos-colaborados apresentaram deslocamentos e atualizações em suas perspectivas acerca da temática abordada. Observamos que, antes de sua participação no minicurso, já apresentavam conhecimentos básicos sobre boa parte dos assuntos nele discutidos, o que mostra haver neles engajamento quanto ao tema, sinalizando que, ainda que não tenham tido acesso, em Letras ou mesmo no ensino básico, acerca de questões relativas às influências de línguas no PB, existia neles o ímpeto em entender mais sobre o assunto, o que foi amplamente notado durante o minicurso.

Os dados nos apontam que as novas gerações de professores e pesquisadores se mostram preocupadas com a afrobrasilidade e o protagonismo negro no desenvolvimento da língua oficial do Brasil. Pudemos perceber isso principalmente ao longo das apresentações e mostras dos graduandos de planos de aula, no último encontro.

Dado o exposto, cabe analisarmos se o minicurso cooperou para essa capacitação. Logo, as perguntas analisadas a seguir versarão sobre a visão dos participantes quanto ao seu próprio desempenho, da importância/impacto do minicurso em sua formação e, ainda, da forma como o pesquisador ministrou o minicurso. Dessa forma, será possível identificarmos os pontos fracos e fortes da nossa intervenção e, assim, (re)pensarmos ações futuras.

Esse movimento de análise é especialmente importante, dada a nossa inspiração na pesquisa-ação, sendo fundamental compreendermos se essa intervenção foi produtiva para os participantes ou não. Após a análise das falas dos sujeitos, traçaremos alguns pontos a respeito do estudo e ação, em “Conclusão: traçando pontos e revendo passos”.

3.5 Autoavaliação sobre suas competências e conhecimentos, antes e após minicurso

Já encaminhando-nos à conclusão da etapa de análise da pesquisa, analisaremos as respostas dos sujeitos, quanto à atualização ou manutenção de seu arcabouço teórico, no que

tange à temática discutida no minicurso e à forma como percebem o conteúdo. Ademais, observaremos como eles avaliam a própria capacidade de discutirem o assunto em sala de aula.

Dito isso, inicialmente, observaremos as respostas dos seis participantes à P20/Q1 (subjetiva) e P12/Q2 (objetiva), em uma abordagem híbrida (quanti-qualitativa), em que buscamos perceber como eles avaliam sua performance, com relação aos formulários.

Após, encerraremos a fase de comparações das respostas cedidas ao Q1 e Q2, lançando foco apenas às respostas à P8/Q2.

3.5.1 Autoavaliação dos participantes sobre sua desenvoltura nos questionários Q1 e Q2

Em P20/Q1, fizemos uma pergunta subjetiva: como os sujeitos se avaliavam após terem respondido a todas aquelas perguntas? Esse movimento autoanalítico é de suma importância para os participantes, tanto na posição de estudantes, quanto de professores em formação. Suas respostas estão elencadas no Quadro 32, abaixo.

Quadro 32 – P20/Q1: *“Agora, queria que você fizesse uma autoavaliação. Você acha que foi bem nesta atividade ou nem tanto assim? Por favor, tente pensar numa nota para você mesmo/a!”*

Sujeito	Resposta
Betânia	Acredito que não tenha ido muito bem. Gostaria muitíssimo de saber mais a respeito das línguas africanas. Me daria 6/10.
Dailan	Eu acredito que em uma escala de 0 a 10, a minha nota seria 8... Então, fui relativamente bem.
Keila	5 ou 6
Lanny	Sim. [nota] 8
Jéssica	Eu me avalio como quem não conhece praticamente nada das influências advindas dos africanos. Porém, tentei ser o máximo possível sincera/franca na resolução das questões. Me dou 8,5
Wilma	Não fui 100% bem. Não acho que consegui responder às perguntas com maestria, até porque não tive formação para isso e, também, confesso que, por conta própria, não foram muitas as vezes que estudei a respeito desse assunto. Dessa maneira, me daria a nota 7.

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos que Betânia, como Dailan, usa o verbo “acreditar”, o que denota assertividade quanto ao enunciado, mas, também, certa incerteza, pois a crença em algo não significa que ele seja verídico, até para o falante. Assim, ela aponta que sua performance foi insatisfatória, pois “gostaria muitíssimo de saber mais a respeito das línguas africanas”. Portanto, avaliou-se em seis pontos, indicando senso crítico aguçado, pois percebe suas faltas, como futura professora, procurando melhorar e aprender mais, o que se nota por meio de sua participação no minicurso.

Dailan se dá uma nota um pouco mais elevada do que a colega (oito pontos), afirmando que sua performance teria sido formidável, o que é compreensível, visto que ele foi o único a afirmar que já havia tido contato com o assunto, desde o ensino básico, o que, provavelmente, teve algum impacto sobre sua percepção e noção acerca da temática.

Já na resposta de Keila, ela optou por apenas apontar a nota que acreditava lhe caber naquele momento, sem, contudo, argumentar por quê. Avaliamos que sua nota esteja, de certa forma, alinhada à de Betânia, visto que ambas tenham se avaliado com uma nota média, indicando que acreditam ter ido relativamente bem, porém não satisfatoriamente.

Notamos, assim, que as argumentações dos três primeiros participantes variaram bastante. Seguindo com a análise, enquanto Lanny utilizou apenas uma palavra, Wilma utilizou quatro linhas para se expressar acerca de seu rendimento. No entanto, suas notas variaram entre 07 e 8,5, o que faz sentido, pois, apesar de não estarem 100% afiadas antes do minicurso, já era possível notarmos bastante senso crítico e vontade de aprender a respeito do assunto.

A argumentação de Lanny foi bastante concisa e pontual, utilizando apenas o advérbio “sim” para afirmar que teve um bom desempenho, o que se confirma por meio de sua nota oito.

Já sua colega, Jéssica, desenvolveu um pouco mais sua argumentação. Ela, já no início, alegou que se percebia como alguém que sabia muito pouco sobre o assunto, mas que deu seu melhor, buscando ser sincera em suas respostas. Acreditamos que sua nota 8,5 tenha tido como base sua franqueza e honestidade ao se aventurar no questionário.

Por último, temos o dizer de Wilma. Assim como Jéssica e Betânia, afirma que sua performance não foi completamente satisfatória. Sua argumentação, contudo, chama a nossa atenção, dado que aponta questões contundentes, tais como a falta de acesso formal à temática em evidência no formulário. Entretanto, ela aponta, também, que não estudou muito sobre o assunto por conta própria e que isso teria afetado sua performance. Por conta disso, ela se avaliou com a nota 07, o que é coerente com a sua argumentação.

Grosso modo, observamos que as notas variaram entre 5/6 e 8,5. Ninguém se avaliou abaixo de 5 nem acima de 9, indicando que todos acreditavam, no momento da sua autoanálise, possuir dado conhecimento sobre a temática, mas não o suficiente para alegarem dominá-la.

Ressaltamos que não é nosso objetivo julgar as notas que os participantes se deram, pois a autoavaliação é um movimento subjetivo, sendo, portanto, incabível, ao presente pesquisador, emitir determinado juízo quanto a elas, a fim de alegar se são válidas ou (in)justas.

Contudo, entendemos ser importante acessarmos se houve algum deslocamento nas suas perspectivas após o minicurso. Por isso, elaboramos a questão 12, no Q2, a qual se diferenciou de P20/Q1. Desta vez, optamos pela modalidade objetiva, elencando seis alternativas, por meio

das quais os sujeitos poderiam selecionar um número que melhor lhe avaliasse, numa escala de 0 a 10 (saltando em números pares). Lanny, Jéssica, Keila e Betânia escolheram a opção D, onde se lia “6 (*Olha, eu acho que até fui bem, viu?*)”, enquanto Wilma escolheu um índice um pouco menor, elegendo a alternativa C: “4 (*Acho que acertei algumas, mas nem sei avaliar bem*)”. Dailan foi o único a escolher a segunda maior nota, 8, via opção E: “(*Gente, nem sabia que eu entendia tanto da África!*)”.

Ao compararmos essas escolhas com o que as estudantes responderam no Q1, percebemos que houve uma queda (ou estabilização, no caso de Dailan) nas autoavaliações, dado que, antes, as notas haviam variado entre 5/6 e 8,5 – sendo que apenas Keila escolheu 5/6 – e, agora, oscilaram entre 4 e 8 – sendo que apenas Dailan se avaliou em 8 pontos. Desse modo, acreditamos que apenas uma pessoa optou pela opção E (8 pontos), pois, após a conclusão do minicurso, houve a percepção majoritária de que seria necessário ainda bastante estudo acerca do tema, dado que é complexo, transversal e, portanto, interdisciplinar.

Não percebemos essa atualização descendente como negativa – ao contrário: como uma constatação, por parte da maioria dos respondentes, da própria incompletude, após as discussões no minicurso, o que é bastante louvável e esperado de pessoas cuja gama de conhecimentos está em constante expansão. Assim, como qualquer sábio, é preciso termos humildade para atestamos nossa falta de domínio sobre determinados assuntos, usando esse sentimento como um motor para avançarmos e nos tornarmos ainda mais completos. E multifacetados

Finalizadas as comparações entre os questionários, adiante, analisaremos apenas as respostas dos sujeitos a Q2. Dito isso, após analisarem sua desenvoltura nos questionários, os sujeitos foram perguntados, ainda, como se avaliavam, enquanto futuros professores de Português, no que tange à abordagem da temática em sala de aula.

3.5.2 Avaliação dos sujeitos sobre sua competência para discutir o assunto em sala de aula

Na Seção 2, os sujeitos avaliaram sua capacidade de trabalhar os tópicos abordados no minicurso em aulas de Português, via P08/Q2: “*Agora que você concluiu o curso, você avalia que tem mais competência para tratar desse assunto em sala de aula?*”. Devido às limitações do documento, não exporemos todas as alternativas, as quais estão disponíveis no Apêndice 2.

Assim, Dailan, Lanny Wilma optaram pela terceira opção (*Mais ou menos, porque penso que é muita coisa e não dá para absorver tudo em tão pouco tempo*), enquanto Jéssica, Betânia e Keila optaram pela segunda (*Sim, mas teria que revisar, claro!*). Dessarte, notamos que as respostas estão, de certa maneira, alinhadas, pois, em todas, reconhecem que a temática

é densa e exige revisão. Sobre isso, ressaltamos que, se o minicurso fosse um pouco mais longo, seria possível que os estudantes tivessem mais tempo para absorverem os assuntos e sanarem possíveis dúvidas. Contudo, devido aos vários percalços já apontados, tivemos que reduzir sua duração. Acreditamos que isso, de certa forma, tenha impactado, tanto na nossa performance, quanto no entendimento e absorção do conteúdo, por parte dos participantes.

Concluída esta etapa de análise, observaremos as respostas dos três últimos sujeitos, em ordem alfabética, Lanny, Jéssica e Wilma, às três últimas questões do Q2. Assim, a seguir, observaremos as implicações do minicurso à manutenção e/ou atualização de conhecimentos dos sujeitos da pesquisa, fechando, assim, o ciclo da pesquisa-ação.

3.6 Implicações do minicurso para a manutenção/atualização de conhecimentos e/posicionamentos dos sujeitos da pesquisa

Nesta etapa, última das análises da pesquisa, analisaremos as respostas de três sujeitos, Jéssica, Lanny e Wilma, acerca da relevância do minicurso à atualização/manutenção de conhecimentos prévios sobre o tema e suas óticas sobre a importância de discutir as influências de línguas africanas para o desenvolvimento do PB. Para tanto, utilizar-nos-emos da abordagem qualitativa na análise das respostas dos sujeitos a P14 e 16/Q2-Seção 2.

Por meio deste cotejamento, acreditamos ser possível identificarmos os prós e contras da intervenção proposta e realizada na e à pesquisa-ação aqui publicizada. Assim, as questões a serem analisadas voltam-se ao posicionamentos dos sujeitos sobre o minicurso.

3.6.1 Sobre o processo de planejar uma aula sobre as influências de línguas bantas no PB

A primeira questão que analisaremos será a última do Q2, a P16. Nela, questionamos os sujeitos-colaboradores acerca da importância de idealizarem uma aula de Português, na qual discutiriam algum assunto, dentro da temática abordada durante o minicurso. Relembramos que essa ação ocorreu, durante o último encontro, nomeado “*Ciclo de apresentações (d)e apostas de abordagens sobre afrobrasilidade em aulas de Português*”.

No Quadro 33, expomos as respostas de Lanny, Jéssica e Wilma à P16. Não editamos ou alteramos o conteúdo dessas respostas, realizando, apenas, algumas correções ortográficas.

Em resumo, notamos que, como em outras respostas subjetivas, os sujeitos demonstram perfis enunciativos diversos. Jéssica compôs a fala mais longa, seguida de Lanny. Esse aspecto pôde ser notado no minicurso, pois Jéssica foi uma das participantes que mais contribuiu

verbalmente. Já Lanny mostrou-se mais tímida durante a intervenção, ao passo que, nas respostas subjetivas, como essa, demonstrou mais ímpeto em expressar-se, o que faz-nos refletir sobre o fato de cada sujeito se expressar diferentemente, em meios de comunicação diversos.

Quadro 33 – P16/Q2: “*O que achou da experiência de planejar uma aula dentro desta temática e assistir às apresentações dos seus colegas? Foi algo que te enriqueceu em algum grau ou você já está acostumado/a a fazer isso?*”

Sujeito	Resposta
Lanny	Foi muito enriquecedor. Percepções diferentes sobre o mesmo assunto sempre enriquece. Claro que as vezes discordamos de algo, mas o que é relevante sempre fica. Através deles vi o reforçar daquilo que viemos aprendendo no curso sobre a importância de como ensinamos na sala de aula, de qual tipo de educador queremos ser e o quanto nos esforçamos para isso. Seremos professores e educadores ao mesmo tempo e considerarmos a relevância da maneira como iremos desempenhar nosso papel em sala. E a maneira como passamos o conhecimento demonstra muito sobre isso
Jéssica	O trabalho proposto foi um exercício sensacional, pois pensar em como levar essa temática tão importante é essencial para que os alunos repensem suas noções e concepções acerca do Português brasileiro o qual falamos hoje, bem como as influências que tivemos trazidas pelos povos africanos Além disso, foi um desafio grande planejar essa aula, pois ainda é uma temática pouco explorada em sala de aula, porém foi muito produtivo esse processo de reflexão, planejamento, estudos, pesquisa e aprofundamentos das questões discutidas no interior do minicurso. Assistir aos meus colegas sempre é bom e muito frutífero, eu aprendo muito os assistindo e observando o grande potencial das ações didáticas elaboradas por eles de uma modo bem particular de cada um sempre é muito enriquecedor, pois a troca, a interação é sempre muito bem-vinda na prática pedagógica por abrir novos leques e caminhos para uma melhor condução dos assuntos a serem trabalhados.
Wilma	Nossa, foi maravilhoso demais compartilhar esses conhecimentos que, de certa forma, adquiridos durante o minicurso. Isso nos motiva e nos impulsionar a apre(e)nder cada vez mais! Gratidão mesmo!

Fonte: Dados da pesquisa.

Dito isso, analisaremos cada fala separadamente e, depois, entrelaçaremos seus dizeres, buscando observar as aproximações e afastamentos entre seus posicionamentos.

Lanny ressalta a relevância dessa experiência, vista como enriquecedora. Aponta, ainda, que, em dadas situações, discordou de alguns pontos, sem expor a razão. Contudo, ressaltamos que o objetivo da experiência, o que incluiu não apenas apresentarem propostas, mas, também, assistirem e colaborarem com as apresentações alheias, era exatamente de despertar emoções, ponderações e (auto/alter)críticas construtivas nos presentes.

Logo, sua fala reforça o caráter profissional e questionador do professor(e)pesquisador, porque não devemos concordar com tudo àquilo que nos é proposto, mas buscar analisá-lo e internalizar aquilo que é relevante para a nossa jornada e o ser-professor. Inclusive, a graduanda ressalta isso quando afirma que “[...] *o que é relevante sempre fica*”.

A universitária aponta, ainda, que o *Ciclo de Apresentações* serviu, ainda, para reforçar o que já vínhamos discutindo durante o minicurso, seja sobre nossa didática, em sala de aula, seja sobre o que aspiramos enquanto (futuros) professores – e o que fazemos para alcançar tais metas. Assim, ela aluda à importância da pesquisa científica e à necessidade de, continuamente, buscarmos ampliar nossos arcabouços teóricos e didático-metodológicos. Chamamos a atenção para o uso do termo “educadores”, em vez de “professores”. Essa escolha, acreditamos, não é vã, dado que o primeiro termo faz referência a um papel mais político e politizado, entendendo o profissional não apenas como quem aborda e discute temas “técnicos”, mas que, além disso, observa a sociedade e procura atuar sobre, para e dentro dela, não se distanciando dela e buscando se aproximar do alunado, num movimento empático e (co)construtivo.

Assim, educar não é apenas “professorar”, mas contribuir para um futuro melhor para os alunos, atuando, tanto à apreensão do conteúdo programático, como, também, à (re)visão da realidade a sua volta. Desse modo, o educador faz parte da sociedade, seja buscando construir um lócus mais humano e equilibrado em vários setores da sociedade, ou, ao contrário, cooperando para o mantimento das mazelas sociais existentes.

Essa distinção fica ainda mais explícita quando ela enuncia “professores e educadores ao mesmo tempo”, acenando perceber esses dois termos como funções diferentes, e apontando, adiante, que precisamos nos atentar a como abordamos dado objeto. A partir dessa ótica, não basta que estudemos e compreendamos, enquanto educadores, dado assunto, mas precisamos refletir sobre nossa práxis, assim como nosso papel da nossa comunidade/sociedade.

Quanto à resposta de Jéssica, notamos bastante empenho em seu dizer. Ela aponta a importância de discutir a temática em evidência, no ensino básico, ressaltando as características atuais do PB, assim como do seu desenvolvimento ao decorrer dos últimos 500 anos.

Sobre o processo de organizar e apresentar um plano de aula coletivamente, afirma ter sido desafiador, visto que, segundo ela, foram escassas as discussões sobre os assuntos presentes no minicurso, durante sua trajetória no ensino básico. Ela afirma, contudo, que esse processo foi bastante produtivo, gerando nela reflexões enquanto estudava e planejada as aulas.

Sobre seu papel como ouvinte, ela expõe ter sido bastante singular, pois cada proposta tem seus traços pessoais, devido aos diferentes olhares e posicionamentos dos colegas. Segundo Jéssica, esse movimento é “*sempre enriquecedor*”, dado que esses momentos de partilha geram aprendizagens e reflexões, o que coopera para uma melhor prática pedagógica “[...] *por abrir novos leques e caminhos para uma melhor condução dos assuntos a serem trabalhados*”.

Assim, sua fala acena à relevância e potência de se (re)criar e (re)pensar planos de aula coletivamente, reforçando o caráter coletivo e interpessoal da educação. Pensar educação,

portanto, não deve ser tido como um processo individual nem “disciplinado” (no sentido de ilhado, isolado e fragmentado), mas, ao contrário: plural, coletivo, (re)criativo, humilde, visto que precisamos perceber e (re)conhecer nossas limitações, para que possamos nos abrir para aprender com os outros, ao mesmo tempo que os ensinamos algo.

Em último lugar, temos a resposta de Wilma, que foi a mais concisa. Nela, a graduanda mostra-se grata por ter participado do Ciclo, dado que, segundo ela, foi “*maravilhoso*”, pois pôde compartilhar os conhecimentos que obteve no minicurso. Ao utilizar a locução adverbial “de certa forma”, acreditamos que faz alusão aos conhecimentos prévios, demonstrando que ela já dispunha de conhecimentos acerca da temática, antes de participar do minicurso. Assim, entendemos que nossa intervenção serviu para reforçar, ampliar e/ou ressignificar o que ela já conhecia, o que foi potencializado por meio da sua exposição às apresentações e proposições dos seus colegas, além dos comentários do pesquisador a elas.

Em suma, ao analisarmos suas respostas, podemos perceber que todas mostraram-se contentes e contempladas por terem feito (parte d) o *Ciclo de Apresentações*. Além disso, seus comentários, aliados aos dos demais colegas que não figuram nesta análise, serviram de motivação e reflexão ao nosso fazer científico e educacional, dando suporte à perspectiva de que é no coletivo e intersubjetivo que ocorre a educação crítica e libertadora.

Além das apresentações do último encontro, os sujeitos puderam, ainda, se expressar sobre como foi a experiências do minicurso para eles, o que discutiremos abaixo.

3.6.2 O minicurso sob os olhares dos sujeitos-colaboradores

Em P14/Q2, questionamos os sujeitos quanto à experiência de haverem participado do minicurso. Por meio dessa pergunta, esperávamos dar-lhes espaço para se expressarem e apontarem até que ponto o minicurso lhes foi útil para sua formação docente, bem como enquanto cidadãos brasileiros. Para melhor visualizarmos e analisarmos cada relato, observá-los-emos separadamente. Dito isso, abaixo, no Quadro 34, apresentamos a resposta de Jéssica.

Quadro 34 – Resposta de Jéssica a P14/Q2

PERGUNTA	Você poderia dizer para gente o que você achou dessa experiência? Sinta-se livre para comentar as suas impressões
RESPOSTA DE JÉSSICA	A experiência foi muito boa e frutífera, com certeza. Pude estudar e entender com mais profundidade as questões que permeiam as línguas africanas e também conhecer e (re)pensar em relação a nossa própria língua. Foi muito importante as discussões ocorridas no interior deste minicurso, pois me possibilitou diversos deslocamentos acerca

da importantíssima posição que o docente ocupa em sala de aula, pois me levou a refletir o quanto temos que estar dispostos a aprender sobre diversos vieses o que permeia a língua(gem) com o intuito de fornecer aos alunos as informações significativas e que os levem a pensar criticamente e profundamente em relação às questões da língua. Sem dúvidas, saí desse minicurso refletindo a complexidade da língua de uma forma muito mais crítica e embasada, bem como o meu olhar para os povos e riquezas africanas também se modificou, visto que agora tenho um noção mais ampla desses povos, de suas línguas e de suas culturas

Fonte: Dados da pesquisa.

Jéssica inicia a fala afirmando, com assertividade, que o minicurso foi uma experiência positiva, em que pôde estudar um pouco sobre as línguas africanas e sua relação com o PB – acreditamos que ela se refira às línguas bantas, pois foi nas que mais nos focamos no minicurso.

A estudante aponta a importância de percebermos a inter/transdisciplinaridade típica, tanto da língua(gem), quanto do seu estudo e ensino, em sala de aula. Por isso, cita a necessidade do estudo não só de questões intrinsecamente relativas à linguagem, mas, ainda, a outras áreas do conhecimento, cooperando para visões mais múltiplas da realidade que circunda o aluno.

Sobre os impactos do minicurso em sua formação, ela afirma ter servido para expandir sua visão sobre diversos povos africanos, suas línguas e culturas, concluindo-o, portanto, com uma ótima mais crítica e interdisciplinar, a respeito do conteúdo. Assim, podemos notar que a estudante, ao final do minicurso, mostrou-se ainda mais alinhada às concepções da LA, principalmente à visão crítica da língua, defendida por Rajagopalan (2003).

A seguir, no Quadro 35, lançaremos luz sobre a resposta de Lanny à mesma pergunta.

Quadro 35 – Resposta de Lanny a P14/Q2

PERGUNTA	Você poderia dizer para gente o que você achou dessa experiência? Sinta-se livre para comentar as suas impressões
RESPOSTA DE LANNY	Eu amei, visto que suscitou questões que eu até desconhecia o que estavam adormecidas em minha memória e me fez pensar um pouco diferente e considerar o quanto é relevante estudarmos mais sobre nossa história, não apenas para obter conhecimento, mas para entendermos melhor nossa origem.

Fonte: Dados da pesquisa.

Lanny afirma que o minicurso foi muito útil para rever conceitos e questões que desconhecia, além de revisar assuntos antes latentes. Isso nos faz refletir que ela já havia tido certo contato com algumas questões discutidas no minicurso, tendo servido como um “despertador” para ela repensá-las ou ressignificá-las. Um aspecto, contudo, que mais nos chamou a atenção em seu relato está já no final do período, quando ela alega que discutir esse

tipo de assunto não se trata apenas da aquisição de dado conhecimento, mas de entender um pouco sobre a própria história. Sua fala tem grande potência enunciativa, pois falar de língua não é “apenas” sobre “língua”, como algo estático, apático e inexpressivo ou um conglomerado de palavras, mas, sim, um eterno entrelaçar de histórias, memórias e raízes, (ex/im/com)postos em discursos que nos atravessam constantemente (MARCUSCHI, 2004; ORLANDI, 2009).

Dito isso, é preciso compreendermos, enquanto professores (e) pesquisadores da língua(gem), a relação entre língua e memória, para que não sejamos apenas reprodutores de conhecimentos programáticos, sob a perspectiva de que língua e política não têm relação – elas não apenas se relacionam, como se retroalimentam e só “são” por se interligarem, ou seja, a política só existe devido à língua(gem), ao passo que a língua é essencialmente política, dado que ser humano é ser falante, e ser falante é um eterno escolher (não)ser/estar.

Logo, a percepção de Lanny é de extrema relevância, pois demonstra ter compreendido o objetivo principal do minicurso: promover a criticidade e memória dos participantes, por meio de discussões etnolinguísticas, históricas e geopolíticas. Em outras palavras, nosso foco não era apenas discutir questões linguísticas, mas repensar nossa própria identidade e os papéis dos nossos antepassados na construção do Brasil e da sua principal língua, o português brasileiro.

Para concluirmos nossa análise das respostas à questão 14, abaixo, no Quadro 36, expomos a fala de Wilma que, como podemos notar, foi a mais contida em seu dizer.

Quadro 36 – Resposta de Wilma a P14/Q2

PERGUNTA	Você poderia dizer para gente o que você achou dessa experiência? Sinta-se livre para comentar as suas impressões
RESPOSTA DE WILMA	Foi uma ótima experiência, pois não tinha tanto conhecimento sobre essa pauta. Gratidão, ainda que os encontros tenham sido bastante cansativos e longos, deu para “absorver” algumas coisas e pretendo levar para vida sim e, com certeza, para sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda que tenha escolhido ser breve em sua fala, Wilma tocou em pontos importantes. Ela afirma, como as demais, que o minicurso foi relevante, porque ela não possuía muito conhecimento sobre a temática. Assim, podemos pressupor que ele tenha servido, de algum modo, para que ela pudesse expandir sua visão sobre os tópicos discutidos.

Entretanto, ela aponta algo relevante, que foi uma fragilidade do minicurso: a duração. Como apontado na Metodologia, era esperado que o minicurso fosse mais longo, com 10 encontros de por volta de 2h, o que, entretanto, não aconteceu, devido a vários fatores, a citar: i) pandemia de Covid-19; ii) suspensão das bolsas dos estudantes; iii) fim do calendário

semestral letivo e fim de ano; iv) exaustão dos estudantes. Assim, entendemos que o fato de o minicurso ter sido condensado o tornou demasiadamente longo e cansativo, o que dificulta a absorção das ideias e conceitos, ainda mais quando estamos nos debruçando sobre um tema pouco discutido na escola e, como apontado nos dados, não abordado no curso.

Acreditamos, portanto, que a fala de Wilma ecoa nos seus pares, pois não apenas ela relatou que o minicurso foi cansativo, mas, também, alguns colegas. Além disso, o fato de a ação ter ocorrido no fim do ano cooperou à sensação de cansaço acumulado, nos participantes. Isso foi percebido, p.ex., ao contabilizarmos as devolutivas dos questionários e a queda progressiva de presença e intervenções nos encontros, via microfone e bate-papo.

Na sequência, exporemos alguns pontos, os quais acreditamos serem relevantes de mencionarmos, para fazermos uma retrospectiva sobre a pesquisa e os achados, seja acerca dos dados levantados, seja acerca da realização do estudo e do minicurso.

CONCLUSÃO: TRAÇANDO PONTOS E REVENDO PASSOS

Ao iniciarmos a pesquisa de mestrado aqui publicizada, não tínhamos a mínima consciência da complexidade e profundidade do tema proposto. Como apontado, na Introdução, o pesquisador não teve acesso aos temas aqui discutidos, durante sua trajetória no ensino básico, o que se estendeu, ainda, ao ensino superior. Assim, todas as dificuldades características do fazer científico foram exponencialmente ampliadas.

Além disso, os percalços teóricos e epistêmicos uniram-se ao desconhecimento metodológico, haja vista que, academicamente, é comum que enfatizemos e, até mesmo, validemos, apenas, trabalhos de natureza quantitativa, tornando-se laborioso visualizar o dado e o sujeito-colaborador sob uma lógica desconstruída e humanizada.

Percebemo-nos, assim, em uma tripla aventura: (re)pensar a língua portuguesa, a forma como a estudamos e, ainda, (re)pensar o fazer metodológico e analítico, quer seja, a maneira como cotejamos os dados e percebemos os envolvidos.

Sendo assim, é preciso, *a priori*, deixarmos clara a potência dessa pesquisa ao presente pesquisador não apenas enquanto acadêmico, mas, principalmente, enquanto sujeito-falante-crítico brasileiro e descendente, também, de africanos. Posto de outro modo, por meio desse estudo, foi-nos possível atualizar conhecimentos linguísticos acerca do PB, além de descobrir inúmeras informações, de extrema relevância, sobre algumas línguas bantas, mas, também, curiosidades, no que tange a outras línguas nigero-congolesas e demais ramos e famílias etnolinguísticas do continente africano, endógenas e importadas. Assim, enquanto repensava a própria língua, o mestrando revisava a própria história, tanto daqueles mais distantes (de tempos longínquos), quanto daqueles mais próximos (contemporâneos), (res)sentindo suas lutas, percalços e lutos, mas, também, (re)conhecendo suas insurgências, vitórias e protagonismos.

Desse modo, nessa caminhada rumo ao passado, identificamos a potência do povos negros e seu protagonismo não apenas como “emprestadores” de costumes, mas como atuantes no desenvolvimento do PB, legando-lhe os contornos percebidos correntemente, ainda que alguns autores a neguem, alegando que esses povos influenciaram somente o léxico do português (SCHERRE & NARO, 2007). Contudo, como pudemos notar, a partir do levantamento realizado, as línguas bantas, mormente o quicongo, umbundo e quimbundo, tiveram impacto significativo no desenvolvimento do PB, não apenas no âmbito lexical (apesar de mais evidente), mas, também, em outros aspectos linguísticos, tais como na pronúncia e, até mesmo, na sintaxe. Assim, alinhamo-nos a perspectivas, como a de Dante Lucchesi (2015), que teorizam acerca de uma transmissão linguística irregular, a qual teve diversas razões, como: i-

a co-ocorrência de diversas línguas africanas no Brasil; ii- a aprendizagem forçada do português, por parte dos escravizados, devido a sua na natureza política de superstrato linguístico; iii- a necessidade de se aprender o português, a fim de obterem melhores postos de trabalho; e principalmente, iv- a não oferta do ensino formal de Português como segunda língua para esses indivíduos. Nesse cenário desvantajoso e hostil, os africanos e seus descendentes precisaram aprender a língua imposta como podiam, gerando, com isso, uma distância, cada vez maior, entre as variedades da classe dominante (os então colonos e os futuros ricos, ou, de classe socioeconômica alta) e a variedades das classes dominadas (os então escravizados e os futuros pobres, ou, de classe socioeconômica baixa).

Dessarte, como pudemos notar, com base no levantamento, não há concordância entre os linguistas acerca do nível do impacto dessas línguas no PB, o que acreditamos ser fruto não apenas de discussões “imparciais”, *i.e.*, intralinguísticas e técnicas, mas, ainda, do racismo estrutural presente em nossa sociedade, sobre o qual advoga Bagno (2014) e Mattos e Silva (2001). Assim, ao nos debruçarmos sobre o estudo acerca das línguas bantas e sua influência sobre o PB, verificamos certos conflitos entre autores e, até mesmo, “traços” de discursos racistas em algumas colocações, como ocorreu no caso do livro de Renato Mendonça ([1933]2002), que optamos por não incluir no Capítulo 1, devido a algumas fragilidades teóricas. Notamos, a despeito disso, que, atualmente, há cada vez mais estudos, no campo da Linguística (Dura), voltados às línguas bantas. Porém, parece haver uma barreira entre a abundância de estudos observada e o trabalho em sala de aula.

Em se tratando do ensino de questões envolvendo a afrobrasilidade, negritude e influências dos indígenas na nossa cultura, em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que tornou obrigatório discutir esse tipo de assunto, no ensino básico. Contudo, entendemos isso não é suficiente se não for incluída, nessa pauta, a discussão acerca da influência africana no desenvolvimento do PB, no ensino de Português.

Além disso, outra problemática identificada foi que não encontramos nenhuma pesquisa, em Linguística Aplicada, voltada à discussão e/ou propostas de trabalho com essa temática. Isso sinaliza certa fragilidade, no que respeita aos estudos de linguistas aplicados, quanto a esse tópico, o que suscita diversos questionários, os quais se relacionam aos já tratados no estudo, a saber, o racismo estrutural e (consequente) marginalização e silenciamento da importância e protagonismo negro para a construção do português falado no Brasil.

Ademais, ao analisarmos os dados colhidos, percebemos que a maioria dos graduandos não teve nenhum contato com a temática, nas aulas de Português, durante o ensino básico, assim como nos cursos de Letras da UESB, o que reforça o que apontamos acima: há um abismo entre

os achados linguísticos, no tange à temática em evidência, e a prática docente, no ensino básico e, ainda, no ensino superior.

Acreditamos que esse desconhecimento, gerado nos graduandos, no ensino médio e, atualmente, no ensino superior, impacte não apenas a sua visão sobre a língua que fala e sua história, mas, ainda, a forma como se percebe enquanto agente linguístico e falante, dificultando-lhe e/ou vedando-lhe o direito de se tornar um cidadão (mais) crítico e consciente.

A respeito da importância do minicurso para a atualização e/ou manutenção das perspectivas dos sujeitos-colaborares, observamos, tanto via questionários, quanto por meio das verbalizações, nos encontros analisados, uma mudança significativa em seus olhares sobre a temática. Percebemos a atualização, quanto aos conhecimentos técnicos discutidos no minicurso, mas, também, ao reposicionamento de todos os envolvidos, no que respeita à relevância de a abordarmos em sala de aula. Com isso, ressaltamos que não somente os sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de repensar a si mesmos e a própria língua, mas, também, os pesquisadores envolvidos em todo o processo.

Quanto ao caráter de pesquisa-ação, ressaltamos que foi uma escolha bastante desafiadora, mas muito gratificante. Produzir um minicurso do zero, em meio a uma pandemia global, que nos impôs tantas restrições, não foi uma tarefa fácil. Contudo, concluímos esse trabalho com a sensação de dever cumprido, embora saibamos de que poderíamos ter realizado um trabalho mais potente discursivamente, melhor organizado e aprofundado.

Como conclusão, percebemos a necessidade de novos olhares sobre os estudos linguísticos, sociais e geopolíticos. Nessa perspectiva, entendemos essa jornada como um convite para repensarmos a língua portuguesa (não somente como uma “fotografia” dada e estável, mas como um fenômeno geopolítico), nossa(s) história(s), a maneira como lidamos e estudamos a língua(gem), bem como a forma como nos entendemos como falantes (e) brasileiros, principalmente no caso dos pretos e pardos.

Além disso, é preciso voltarmos ao aspecto humano e humanizado dos estudos sobre a língua(gem). Chamamos, primeiramente, a atenção ao termo “humano”, pois, percebemos, em nosso trabalho, que os estudos linguísticos, seja Linguística ou LA, por vezes, se distanciam, tanto do ser humano, enquanto aquele que é produtor e resultado da língua(gem), mas, também, do caráter humano da língua, isto é, a política. Não nos referimos (apenas) à política representativa, mas a língua como um eterno e conflituoso movimento de escolhas e sacrifícios. Já quanto ao termo “humanizado”, referimo-nos à ideia de responsividade, responsabilidade social, isto é, à noção de que os estudos acadêmicos devem proporcionar algum retorno à comunidade externa.

Ademais, é preciso perceber o sujeito, antes de tudo, como um ser humano, complexo e em contínua metamorfose. Isso significa que o pesquisador deve entendê-lo (e a si mesmo) como quem já detém conhecimentos e que pode agregar bastante à academia, rompendo-se, assim, com uma visão hierárquica e elitista que, por vezes, distancia os universitários da comunidade local, por meio de uma visão que busca apenas reproduzir ideias e saberes de outrem, muitas vezes, alheio a essa realidade. Por isso, a importância de uma Linguística Aplicada Crítica.

Podemos, assim, fazer algumas sugestões de pesquisas que possam nos ajudar a melhor compreender a discussão aqui iniciada. Poder-se-ia, por exemplo, analisar os currículos dos cursos de Letras, da Uesb, ou de qualquer outra universidade nacional, para se observar se essa temática vem sendo debatida ou não no âmbito acadêmico. Além disso, seria salutar uma pesquisa de campo em escolas básicas, a fim de se verificar se as grades curriculares de Português incluem esse tipo de discussão. Outra pesquisa que seria, também, importante voltar-se-ia à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de identificar se existem direcionamentos acerca da inclusão desse tópico em aulas de Português e, se existirem, como vêm sendo realizados. Finalmente, outra sugestão seria uma análise da literatura de Linguística Aplicada, para se observar se existem estudos sobre esse assunto ou não, e o que eles propõem, caso haja, para o ensino dessa temática em aulas de Português.

Dado o exposto, podemos finalizar ressaltando que a língua é, portanto, o maior palco de disputas políticas e ideológicas, e isso necessita ser discutido e reconhecido pelos acadêmicos, professores de ensino básico e sociedade em geral. A língua é conflito, é movimento, é histórica, é material, é pessoal e, ao mesmo tempo, é coletiva.

REFERÊNCIAS

- APONTES, S. A. Acomodação de palavras bantu em português: algumas consequências morfofonológicas. **Revista Philologus**, ano 16, nº 46. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2010, supl.
- AVELAR, J. & GALVES, C. Concordância locativa no português brasileiro: questões para a hipótese do contato. In: M. D. Moura & M. A. Sibaldo (org.). **Para a História do Português Brasileiro**. 1ª ed. Maceió: Edufal. 2013, p. 103-132.
- AVELAR, J. & GALVES, C. **O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro**. *Linguística* / vol. 30 (2), dez. de 2014, p. 241-288.
- BAGNO, M. **Genocídio, migração forçada e contato na formação do português brasileiro**. Capoeira, Revista de Humanidades e Letras, vol.1, nº. 1, 2014.
- BAGNO, M. O português não procede do latim: uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. *Grial*. **Revista Galega de Cultura**, ISSN: 0017-4181, nº. 191, 2011, p. 34-39.
- BAGNO, M. Português do Brasil: herança colonial e diglossia. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 15, p. 37-47, jan./jun., 2001.
- Brasil tem 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU**. G1, 09 de dez. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em: 05 de out. de 2021.
- BANZO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/banzo/>. Acesso em: 25 de abril de 2021.
- BEZERRA, J. Imigração no Brasil. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/imigracao-no-brasil/>. Acesso em 20 de abril de 2021.
- CAMISOLA. In: **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa**. Porto, Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/camisola> Acesso em: 25 de abril de 2021.
- CAMISOLA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/camisola/>. Acesso em: 22 de abril de 2021.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (orgs.) **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. DE CASTRO, Y. P. Das línguas africanas ao português brasileiro. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983. DOI:

10.9771/aa.v0i14.20822. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20822>. Acesso em: 19 maio de 2022.

DE CASTRO, Y. P. **Línguas africanas e realidade brasileira**. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 15, p. 83-91, jan./jun., 2001.

Desigualdade aumenta no Brasil, e 1% da população concentra 50% da riqueza. UOL, São Paulo, 24 de jun. de 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/06/24/distribuicao-riqueza-nacional---brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 05 de out. de 2021.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março de 2002, p. 139-154. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.

GUY, G. A questão da crioulização no português do Brasil. In: ZILLES, A. M. S. (Org.). **Estudos de variação lingüística e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2005, p. 15-38.

FARACO, C. A. **História do português**. 1ª ed. São Paulo, Editoria Parábola, 2019, p. 15-60.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.41, 2019. ISBN 978-85-240-4513-4. Disponível em: liv101681_informativo.pdf (ibge.gov.br). Acesso em: 05 de out. De 2021.

LOPES, M. **Plataformas angolanas de aprendizagem de línguas nacionais**. IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). 03 de jan. de 2014. Disponível em: <http://ipol.org.br/plataformas-angolanas-de-aprendizagem-de-linguas-nacionais/>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

LUCCHESI, D. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. In: _____. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. C. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: Lígia Negri; Maria José Foltran; Roberta Pires de Oliveira. (org.). **Sentido e Significação. Em torno da obra de Rodolfo Ilari**. 01 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 15, p. 23-35, jan./jun., 2001.

- Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 249-274. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books.
- MENDONÇA, R. F. M. de. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.**, Fiocruz, vol. 17, n. 3, 2012, Rio de Janeiro, p. 621-626.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. **Hucitec**, ed. 14^a, São Paulo, 2015.
- MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set., 1993.
- MIRANDA, W. Línguas da África: troncos linguísticos. In: **ResearchGate**. jul. de 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-5-Linguas-da-Africa-troncos-linguisticos-Fonte-ptwikipediaorg_fig12_320150035. Acessado em: 20 de maio de 2021.
- MODL, F. de C.; BIAVATI, N. D. F.; LEURQUIN, E. V. L. F. Cenas de uma atividade de leitura em um contexto de ensino-aprendizagem de Português como língua de herança: apontamentos interculturais. **Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista**, v. 12, n. 1, jan./jun. de 2020, p. 301-415.
- MOITA LOPES, L. P. da (org.). O português no século XXI: cenário geopolítico e sociopolítico. Parábola Editorial. São Paulo, 2013.
- NARO, A.; SCHERRE, M. **Origens do português brasileiro**. Parábola. São Paulo, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. O discurso científico, seus desdobramentos e seus embustes. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/t2Heax>. Acesso em: 20 de abril de 2022.
- RONCALATO, M. A tela ‘A Redenção de Cam’. E a tese do branqueamento no Brasil. **Nexo Jornal**, 12 de jun. de 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/06/14/A-tela-%E2%80%98A-Reden%C3%A7%C3%A3o-de-Cam%E2%80%99.-E-atese-do-branqueamento-no-Brasil>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

SARAIVA, E. J. **A influência africana na cultura brasileira**. Clube dos Autores, Manaus, 2016.

SASSE, C. **Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres**. Agência Senado, 12 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 05 de out. de 2021.

SILVEIRA, D. **Com alta crescente de autodeclarados pretos e pardos, população branca tem queda de 3% em 8 anos, diz IBGE**. G1, Rio de Janeiro, 06 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 05 de out. de 2021.

SOUSA, K. R.; KERBAUY, M. T. C. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. ISSN: 0102-6801

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURCI, É. Bantos - Quatrocentos grupos étnicos falam línguas bantas atualmente. Educação Uol. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/bantos-quatrocentos-grupos-etnicos-falam-linguas-bantas-atualmente.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 de jun. de 2021.

Veiga-Neto, A. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, ago. de 2003, nº. 23, VEIGA-NETO, 2003, p. 5-15. ISSN 1413-2478.

WIKIPEDIA. **Koisan Languages**. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Khoisan_languages. Acessado em: 11 de jul. de 2022.

WIKIPEDIA. **Coco-de-espinho**. maio de 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Coco-de-espinho>. Acesso em: 14 de jan. de 2023.

WIKIPEDIA. **Línguas nilo-saarianas**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_nilo-saarianas. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

WIKIPEDIA. **Língua iorubá**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_iorub%C3%A1. Acessado em: 09 de jul. de 2022.

WIKIPEDIA. **Línguas nigero-congolesas**. set. de 2010. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_nigero-congolesas. Acesso em: 17 de jun. de 2022.

WIKIPEDIA. **Língua suaíle**. março de 2012. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_sua%C3%ADli. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

WIKIPEDIA. **Língua congo**. jun. de 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_congo. Acessado em: 10 de jul. de 2022.

WIKIPEDIA. **Vodum**. out. de 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vodum#:~:text=%C3%89%20praticado%20pelos%20jejes%2C%20cabi%C3%A9s,para%20a%20palavra%20%22esp%C3%ADrito%22>. Acesso em: 17 de jun. de 2022.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PRÉ-MINICURSO³⁸

Olá, tudo bem contigo? Neste questionário, queremos saber um pouco sobre você, mas não é nada pessoal, está bem?

Na verdade, o dividimos em duas seções, sendo que, na primeira, você poderá nos contar um pouco se você já teve contato com algum dos assuntos mencionados.

Já na segunda seção, você terá a oportunidade de compartilhar alguns conhecimentos que você tem sobre a África, bem como sobre algumas de suas línguas. Ah, vamos perguntar algumas coisinhas sobre o português brasileiro também.

Espero que você goste dessa experiência!

Seção 1

Qual seu *e-mail*?

- 1) Quantos anos você tem?
 - 2) Em que semestre você está estudando?
-

3) Você se lembra de estudar algo, durante o seu ensino fundamental e médio, a respeito das influências que as línguas africanas tiveram no Português?

- a) Sim, me lembro.
- b) Não, não me lembro.
- c) Não sei bem dizer.

4) Em caso positivo, você poderia dizer se você gostou ou não da maneira como o ou a docente abordou a questão? Se você não se lembrar, está tudo bem. Pode dizer “não me lembro”.

³⁸ Este questionário é um modelo. O questionário a ser enviado para os sujeitos-colaboradores será produzido na plataforma *Google Forms*.

5) E no curso de Letras? Você já teve alguma disciplina cuja ementa, explicitamente, aborda algum dos impactos, no desenvolvimento do português, desses contatos entre portugueses e africanos?

- a) Sim, já tive.
- b) Não, não tive.

6) Ainda, caso tenha tido alguma matéria voltada a esse assunto, gostaria de fazer alguns comentários sobre como foi a abordagem do(a) professor(a)?

7) Em caso negativo, por que você acha que não houve essa matéria? (Tem a ver com o semestre em que você está? Poderia estar como optativa?)

8) Agora quero saber de você: o que você pensa sobre esse tipo de conteúdo ser discutido ou não nos cursos de Letras? Acha relevante ou não?

9) Você acredita que existe alguma relação entre a maneira como esse tipo de temática é discutido no ensino básico e a sua presença/ausência no currículo de Letras?

10) Se você pudesse recomendar uma ou mais disciplinas sobre esse assunto, quais lhe vêm à mente? Pode ser criativo. Esse é o seu momento!

Seção 2

Olá, de novo!

Como falamos na seção anterior, aqui, vamos fazer perguntar sobre questões mais voltadas ao conteúdo em si, ok?

11) Para começarmos essa seção, quantos países você acha que tem na África?

- a) 18
- b) 20
- c) 54
- d) 45
- e) 52

12) Muito bem! Agora, será quantas línguas são faladas naquele continente?

- a) Umas 200
- b) 500, eu acho...
- c) Deve ser na casa de mil!
- d) Estou certo de que dá 2 mil no total!
- e) Olha, eu acho que tem mais de 2 mil.

13) Certo, e você conhece alguma língua dentre essas centenas e talvez milhares?

14) Humm! E quanto àquelas que mais marcaram presença no Brasil? Será que faziam parte de que grupo?

- a) Banto
- b) Kwa
- c) Gbe
- d) Semítico
- e) Koissã

15) Isso aí! Agora, você saberia me dizer onde os portugueses costumavam aportar (se fixar) durante a colonização africana?

- a) No Norte da África
- b) No Sul do continente
- c) No Sudoeste
- d) A leste, no Oriente da África
- e) Na Costa Oeste e Central desse território

16) Entre as línguas abaixo, quais você acha que mais tiveram impacto no português brasileiro? Lembre-se: você pode marcar quantas quiser!

- a) Ewe
- b) Fulo
- c) Quimbundo
- d) Quicongo
- e) Iorubá
- f) Umbundo
- g) Árabe
- h) Africanês
- i) Mandinga

17) Agora quero que você seja BEM franco/a! Você já ouviu falar em alguma dessas línguas? Se sim, quais?

18) Agora, voltando os nossos olhares para o português brasileiro (PB), você conhece alguma palavra que tem origem em uma língua africana?

19) Estamos quase lá! Você sabe de algum fenômeno corrente no PB, o qual é específico dele e, talvez, tenha tido influência africana?

20) Agora, queria que você fizesse uma autoavaliação. Você acha que foi bem nesta atividade ou nem tanto assim? Por favor, tente pensar numa nota para você mesmo/a!

- a) 0 (Só Deus na causa!)
- b) 2 (Olha, sinceramente...)
- c) 4 (Acho que acertei algumas, mas nem sei avaliar bem)
- d) 6 (Olha, eu acho que até fui bem, viu?)
- e) 8 (Gente, nem sabia que eu entendia tanto da África!)
- f) 10 (Uau! Gostei muito do meu desempenho!)

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PÓS-MINICURSO

Poxa! Passou tão rápido, hem?

Mas, vamos lá!

Você vai perceber que este questionário é um pouco parecido com o primeiro. Nosso objetivo é ver o que você aprendeu de novo depois do curso.

Assim, dividimo-lo em 2 seções. Na primeira, você terá acesso a 10 perguntas, sobre questões socio, político, geo e etnolinguísticas, assim como no questionário pré-minicurso.

Já na segunda, você responder a somente duas perguntas, que giram em torno do seu aprendizado e da nossa abordagem.

Seção 1

1) E agora, quantos países você acha que tem na África?

- a) 18
- b) 20
- c) 54
- d) 45
- e) 52

2) E, mais ou menos, quantas línguas tem lá?

- a) Umas 200
- b) 500, eu acho...
- c) Deve ser na casa de mil!
- d) Estou certo de que dá 2 mil no total!
- e) Olha, eu acho que tem mais de 2 mil.

3) Tem algo que tenha lhe chamado a atenção sobre alguma delas e que você queira compartilhar conosco?

4) Você se lembra de quais grupos linguísticos da África mais marcaram presença no Brasil?

- a) Banto
- b) Kwa
- c) Gbe
- d) Semítico
- e) Koissã

5) Tá, e sobre a colonização, tem algo que você gostaria de destacar? Você comentar o que quiser. Pode ser sobre o tráfico negreiro, as línguas importadas...

6) Vamos relemburar... quais línguas você acha que mais tiveram impacto no português brasileiro? Lembre-se: você pode marcar quantas quiser!

- a) Ewe/euê
- b) Fulo
- c) Quimbundo
- d) Quicongo
- e) Iorubá
- f) Umbundo
- g) Árabe
- h) Africanês
- i) Mandinga

7) Agora que você concluiu o curso, você avalia que tem mais competência para tratar desse assunto em sala de aula?

- a) Sim, com certeza!
- b) Sim, mas teria que revisar, claro!
- c) Mais ou menos, porque penso que é muita coisa e não dá para absorver tudo em tão pouco tempo

- d) Não sei bem! Acho que cabe mais estudo e não sei se o curso foi tão eficaz assim
- e) Não sei bem! Acho que não prestei tanta atenção como deveria, mas vou me esforçar para revisar o que for necessário
- f) Acho que não! Isso é muito complexo e acho que há pessoas que poderiam fazer isso melhor do que eu!
- g) Certamente, não! Não me vejo ensinando isso nas aulas de Português.

8) Agora que você já viu nossas aulas, poderia mencionar alguma palavra, usada no PB, que tem origem africana?

9) E quanto á relevância desse assunto. Algo mudou na sua concepção, ampliou-se ou algo assim?

- a) Não, não mudou porque eu continuo não achando relevante.
- b) Não, porque continuo achando que é relevante e que precisa, sim, ser discutido em sala de aula.
- c) Não mudou, mas ampliou-se, pois, depois do minicurso, tive outra dimensão sobre essa questão.
- d) Mudou, com certeza! Antes pensava que não era relevante, mas hoje entendo que é mais que necessário trazer a África para as aulas de Português.
- e) Outra resposta

10) Agora, que você concluiu o minicurso, queria que você fizesse uma nova autoavaliação sobre seus conhecimentos acerca do que discutimos. Por favor, tente pensar numa nota para você mesmo/a, pensando naquilo que você absorveu ou não ao longo desses dias.

- a) 0 (Só Deus na causa!)
- b) 2 (Olha, sinceramente...)
- c) 4 (Acho que acertei algumas, mas nem sei avaliar bem)
- d) 6 (Olha, eu acho que até fui bem, viu?)
- e) 8 (Gente, nem sabia que eu entendia tanto da África!)
- f) 10 (Uau! Gostei muito do meu desempenho!)

Seção 2

11) Você poderia dizer para gente o que você achou dessa experiência? Sinta-se livre para comentar as suas impressões.

12) E quanto ao nosso trabalho, o que você achou? Te ajudou em algum sentido? Se não tiver gostado, pode falar! Não se sinta envergonhado/a ou nada do gênero, está bem?

Muitíssimo obrigado por ter reservado esse tempinho para discutirmos essa temática que, para nós, é tão cara!

Esperamos, de todo coração, ter conseguido lhe levar um material de qualidade, assim como colaborar com a expansão de seus conhecimentos!

Que você tenha ótimas aulas e que estão permeadas de ótimas discussões, criticidade e bastantes desconstruções!

APÊNDICE 3

Planos de aula dos demais trios, no *Ciclo de Apresentações*

Plano de aula 1		
Informações gerais		
Trio/quarteto	Maurícia, Henri, Tânia	
Título da apresentação	Representações sobre o papel da memória coletiva e não sua (não)preservação para a (des)continuidade de culturas e símbolos de um povo.	
Proposta/objetivos	Discutir: Apagamentos de culturas e línguas; Memória da cultura e símbolos de um povo; História da disseminação da língua portuguesa no Brasil.	
Justificativa	“A valorização de uma memória as ocorridos históricos no Brasil, desde a chegada dos portugueses em 1500 e também a vinda dos africanos ao território brasileiro, se faz mais que necessária. Assim, esta aula possui o intuito de viabilizar saberes acerca dos reais processos ocorridos durante o período de colonização do Brasil”	
Público-alvo	Terceiro ano	
Configuração da aula	Aula geminada	
Avaliação	Os alunos terão suas produções escritas analisadas e corrigidas (se necessário) pelo docente.	
Informações técnicas e procedimentos		
Ações	Estratégias e/ou recursos didáticos utilizados	Duração prevista
1) Atividade de sondagem: caberá aos alunos responderem às questões dialogando com a turma e o professor <ul style="list-style-type: none"> • O que você considera como a memória de uma cultura? • De que forma a cultura de um povo era evidenciada? Na Idade Média, por exemplo. • De que maneira a memória de um povo pode ser preservada? 	Configuração da sala em círculo Quadro branco	10 minutos
2) Exposição sobre aspectos históricos envolvendo a colonização e exploração do Brasil pelos portugueses, além de conceitos, como memória e etnocentrismo (europeu em relação ao africanos e indígenas).	Projektor, Notebook, Oralidade, quadro branco	30 minutos
3) Onde entra língua nessa história? <ul style="list-style-type: none"> • Você já teve aula sobre a influência das línguas africanas na língua portuguesa brasileira? • Você acha que as línguas africanas impactas de maneira considerável no PB? • O que você acha: há línguas superiores a outras? 	Oralidade Quadro branco	20 minutos

<p>Instrução: Caberá ao professor ser o intermédio entre as concepções dos alunos e o assunto em discussão e falar dos dispositivos de memória: museus, objetos, pinturas, literatura, dança, culinária, língua, bibliotecas, entre outros costumes e tradições.</p>		
<p>4) Proposta de produção escrita (texto dissertativo-argumentativo sem proposta de intervenção) a partir das duas questões direcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a relação entre o colonização-colonizado e de que forma isso influencia na preservação de cultura de um povo (relação de dominação e de apagamento cultural)? • Qual o impacto de se apagar uma língua/cultura? <p>Instruções Caberá ao professor supervisionar e auxiliar os alunos no momento de produção escrita em sala de aula. O texto será iniciado em sala de aula e, caso necessário, será finalizado em casa.</p> <p>Observação: A partir da apresentação do trio, ficou claro que o plano teria continuação, sendo que o texto seria reescrito após sua devolutiva do docente, com os devidos comentários e correções/sugestões.</p>	<p>Oralidade Quadro branco Folha de caderno</p>	<p>40 minutos</p>
Comentários e sugestões do pesquisador		
<p>Em sua organização, o plano do trio traz, em primeiro lugar, o espaço para as vozes dos estudantes e, só depois, a exposição do docente em relação ao tema.</p> <p>Para a segunda momento, o trio propõe apresentar um pouco sobre questões, como etnocentrismo e memória, explorando conceitos importantes, como a ideia de um povo se colocar como mais importante do que outro(s), com enfoque na relação europeus vs. ameríndios e africanos. Henri, em sua apresentação, aponta a necessidade de o regente estudar o tema previamente com toda a atenção necessária, para que não incorra em contradições ou problemas teóricos/conceituais. Isso é importante, dado que a temática discutida envolve aspectos históricos e sociais, além de linguísticos.</p> <p>Já na terceira etapa da aula, o trio sugere trabalhar aspectos culturais e políticos, tais como a importância da preservação de artefatos, monumentos históricos, entre outros patrimônios culturais, físicos ou abstratos, como é o caso da língua e religião. Além de chamar atenção para isso, os professores formação indicam levantar o debate sobre os possíveis interessados no silenciamento e marginalização de culturas e línguas africanas no Brasil. é importante trazer à baila o fato de os participantes sempre cederem espaço para que os alunos se expressem, ainda que incorram em erros e precisem “chutar”. Esse tipo de dinâmica é importante para gerar reflexão, inclusive sobre o domínio (ou a falta dele) sobre o tema discutido.</p> <p>A quarta ação é a principal. Nela, os graduandos propõem que os adolescentes escrevam um texto que verse sobre o tópico destacado nas duas questões direcionais. Acerca de sua estrutura, Henri salienta que o objetivo não é que siga estritamente a fórmula esperada em textos de cunho de “redação”. Em outras palavras, o grupo não requereria, dos alunos, um texto em formato “Enem”, já que, muitas vezes, deixa-se a criatividade e criticidade de lado, focando-se apenas no aspecto formal (e formatado) do texto. A respeito dessa ação, podemos comentar que é louvável, haja vista que os alunos já estão no terceiro ano e, portanto, já têm</p>		

(ou espera-se que tenham) um certo contato com textos escritos. Assim, essa é uma ótima oportunidade para eles praticarem essa habilidade, além de desenvolverem seu posicionamento crítico e social acerca do tema debatido.

Além de apresentar as ações do plano, o trio apresentou as motivações para cada uma delas, que se seguem abaixo:

EXPLICITANDO OBJETIVOS DE TRABALHO	
a) Objetivo geral	Viabilizar, com uma proposta interativa e dinâmica, possíveis transformações de visão dos alunos acerca dos conceitos abordados durante a aula, como memória histórica e coletiva e o período que compreende à colonização do Brasil.
b) Objetivo(s) de cada uma das ações de trabalho projetadas para organização da microaula	<p>AÇÃO 1: Iniciar a aula a partir dos questionamentos de sondagem já elaborados, a fim de tomar conhecimento sobre as concepções dos estudantes acerca dos assuntos que o professor se propôs a abordar até o momento da aula.</p> <p>AÇÃO 2: Introduzir os alunos ao conteúdo a ser discutido na aula, a partir de uma abordagem discursiva, científica e histórica sobre a colonização do Brasil e as implicações que este período histórico trouxe para a construção da cultura nacional, bem como sua preservação e (des)continuidade.</p> <p>AÇÃO 3: Instigar a conscientização dos alunos acerca das questões linguísticas envolvidas na história da colonização do nosso país, como a supressão de línguas e culturas e influências das línguas africanas no PB.</p> <p>AÇÃO 4: Propor uma atividade de produção textual, com o objetivo de averiguar as leituras que cada aluno realizou a partir das exposições feitas em aula, bem como avaliar as habilidades de escrita de cada aluno.</p>

Após a apresentação do trio, o pesquisador indica a visualização e possível utilização em sala de aula do vídeo “Memórias”, do canal do biólogo Átila Iamarino, disponível no [link: https://www.youtube.com/watch?v=BsMJ1LXDfTM](https://www.youtube.com/watch?v=BsMJ1LXDfTM). Nesse vídeo, o cientista aponta a necessidade da preservação da memória por parte um povo/comunidade, a fim de evitar de tragédias se repitam, a exemplo das inundações ocorridas de tempos em tempos no Japão.

Plano de aula 2		
Informações gerais		
Trio/quarteto	Clessy, Sílvia, Janny	
Título da apresentação	Racismo estrutural e seu impacto na língua	
Proposta/objetivos	Discutir o racismo estrutural pelo qual o Brasil passou durante anos e como ele influenciou a construção do léxico do PB.	
Justificativa		
Público-alvo	Não especificado. Aplica-se para o ensino médio	
Configuração da aula	Não especificada. Sugerimos que sejam realizadas dois ou mais aulas, adicionando a aula com a discussão das palavras e expressões de base racista.	
Avaliação	Não especificada, contudo acreditamos que seja analisada a participação dos alunos, seja durante a roda de discussão seja via entrega e participação na/para a feição da pesquisa sugerida.	
Informações técnicas e procedimentos		
Ações	Estratégias e/ou recursos didáticos utilizados	Duração prevista
1) Saudações e frequência dos alunos	Oralidade caderneta	05 minutos
2) Introdução ao tema “Racismo estrutural e seu impacto na língua” <ul style="list-style-type: none"> Contextualização acerca do que é racismo estrutural; Exemplificação do tópico; O seu impacto na língua portuguesa 	Apresentação em <i>PowerPoint</i>	20 minutos
3) Discussão a respeito do tema	Oralidade	15 minutos
4) Apresentação sobre obras que tratem de negritude	<i>PowerPoint</i>	10 minutos
5) Apresentação de atividade extraclasse <ul style="list-style-type: none"> Alunos pesquisam palavras e expressões de cunho racista. Esses termos e frases serão discutidos na próxima aula. 	Oralidade	5 minutos
6) Finalização da aula com uma avaliação por parte do alunado acerca da relevância do conteúdo abordado e se sua discussão agregou de alguma maneira para ele.	Oralidade	5 minutos
Comentários e sugestões do pesquisador		
<p>É importante destacar, primeira, que o trio usa, como referência teórica, autoras negras, sendo elas Grada Kimbola, uma portuguesa, e Chimamanda Adichie, nigeriana, sendo ambas feministas.</p> <p>Outro aspecto, do plano, que cabe mencionar foi o interesse do trio em trazer as vozes dos alunos para a roda de conversa, na ação 3, cedendo, para isso, 15 minutos. Como uma sugestão, o docente poderia expandir um pouco mais o tempo da discussão e trazer perguntas já estipuladas previamente, para estimular a discussão aberta sobre a temática.</p> <p>Ademais, a última ação também chama-nos a atenção, pois dá aos estudantes a oportunidade de vozearem os possíveis deslocamentos causados por conta da aula e discussão proposta.</p>		

No entanto, talvez, fosse interessante ampliar o tempo pré-determinado para 10 minutos. Assim, se a discussão for profícua, haverá tempo suficiente para que todos os interessados se expressem. Outra dica seriam perguntas, inscritas em retalhos de papéis, entregues a cada aluno, por meio das se propusessem reflexões acerca do tema, sendo que poderiam responder-lhes tanto os alunos que as pegassem quanto os demais interessados. Assim, gerar-se-ia ainda mais possibilidade para discussões e reflexões acerca do tema. Citamos essa dica, pois nem sempre abrir uma discussão livre e sem uma organização prévia surte o efeito esperado, ainda mais quando a turma é mais quieta e contida. Usar questões-motores para estimular a conversa e discussão pode ser uma boa ideia. Caberia, ao professor, refletir sobre a quantidade de perguntas, bem como acerca da configuração do círculo de conversa.

Para a discussão acerca do racismo estrutural, o trio propõe explorar a tragédia envolvendo o assassinato de George Floyd, um homem negro norte-americano, morto por um policial, em seu país de origem. Propomos que se faça um paralelo com situações afins ocorridas no Brasil, a fim de aproximarmos um pouco esse tipo de ocorrência para a nossa realidade, especialmente em se tratando de como a população repercute essas ações truculentas e injustas, em ambos os países.

Referências utilizadas:

Racismo estrutural – Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogspot/o-que-e-racismo-estrutural/>

Racismo estrutural nas línguas – Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/racismo-estrutural-nas-linguas-o-preconceito-em-expressoes-de-uso-corrente/>.

Plano de aula 3		
Informações gerais		
Trio/quarteto	Carol, Nanda, Jackson	
Título da apresentação	A herança africana e os vocábulos cotidianos	
Proposta/objetivos	Compreender a introdução e internalização dos termos e vocábulos de origem africana na construção do português	
Justificativa		
Público-alvo	Oitavo ano do ensino fundamental	
Configuração da aula	Aula única	
Avaliação	Observar a participação, interação e comprometimento na atividade proposta	
Informações técnicas e procedimentos		
Ações	Estratégias e/ou recursos didáticos utilizados	Duração prevista
1) Diálogo inicial e frequência	Oralidade e caderneta	05 minutos
2) Exposição do conteúdo e contexto histórico	Apresentação em <i>PowerPoint</i>	15 minutos
3) Familiarização dos alunos com alguns vocábulos em sala de aula	Oralidade, papel e lousa	6 minutos
4) Explicação da atividade e divisão dos grupos	Oralidade	10 minutos
5) Realização da atividade em sala de aula	Oralidade, cópia	15 minutos
Comentários e sugestões do pesquisador		
<p>Bibliografia utilizada: A influência das línguas africanas no português brasileiro, de Yeda Pessoa de Castro.</p> <p>https://ensinarhistoria.com.br/palavras-de-origem-africana-para-trabalhar-com-os-alunos/#8</p> <p>Acerca da proposta do trio de Nanda, podemos salientar que houve o cuidado em se utilizar Pessoa de Castro como referência, o que é, de fato, relevante, visto que se trata de uma autora bastante relevante para a discussão em foco. Ademais, chama a atenção o fato de os integrantes proporem um diálogo entre aspectos linguísticos, sociais e econômicos, o que é importante para (re)criar uma conexão entre questões direta e indiretamente relacionadas. Uma sugestão com relação a essa proposta seria ampliar a duração das segunda, terceira e última ações, visto que a temática, muito provavelmente, despertará nos alunos o desejo em se expressar e apontar seus posicionamentos. Logo, uma possibilidade seria expandir o plano para duas aulas geminadas ou, ainda, aulas separadas.</p> <p>Em sua apresentação, Carol chama a atenção para a importância de ver os africanos traficados para o Brasil não apenas como “escravos”, mas como pessoas falantes. Em outras palavras, é preciso ter um olhar não apenas histórico e sociológico acerca desse momento, mas, também, etnolinguístico e humanizado.</p> <p>Quanto à atividade, de forma resumida, o trio propõe primeiro distribuir papéis recortados (tirinhas) com palavras de origem africana para, após a discussão e apresentação da proposta de atividade (ação 5), os alunos deveriam escrever um texto, real ou fictício, no qual utilizassem algumas das palavras distribuídas.</p> <p>Para essas duas ações, sugeriríamos o seguinte:</p>		

- 1) Em vez de os significados já estarem expostos nos papéis, os alunos poderiam tentar adivinhar o significado de cada verbete, quem sabe, o docente, com a contribuição coletiva, montar uma descrição no quadro branco ou então num mural de palavras;
- 2) Para a atividade criativa, em vez de os alunos escreverem um texto utilizando palavras africanas, talvez fosse, também, interessante propor a criação de uma história oralizada e interativa, em que cada um agregasse para um “capítulo”, a partir da palavra em mãos. Assim, o docente poderia chamar a atenção para o caráter oral de muitas culturas africanas, além de estimular a criatividade coletiva e repentina dos estudantes, podendo, ademais, gerar um momento de interação e descontração entre eles.

Plano de aula 4		
Informações gerais		
Trio/quarteto	Fátima, Sandra, Karine Kale	
Título da apresentação	Preconceito linguístico e sua relação com o racismo	
Proposta/objetivos	Apresentar conceito de preconceito linguístico e sua relação com o racismo; Compreender a história e influências de diversas culturas na língua portuguesa; Compreender a estrutura do gênero textual dicionário; Ampliar o vocabulário.	
Justificativa	“O dicionário consiste em um livro que reúne palavras de determinada língua e seus respectivos significados, sendo utilizado, principalmente, durante o período escolar como intuito de proporcionar, aos alunos, maior compreensão lexical da língua analisada. No entanto, a elaboração dos dicionários leva em conta, em sua maioria, apenas a forma estabelecida como padrão, o que exclui as variações presentes no português falado no Brasil, especialmente se levarmos em conta as diversas influências de outras línguas, como as africanas e indígenas, que o idioma apresentou desde o processo da colonização. Diante disso, a produção de um dicionário por parte dos discentes, se atentando às influências apresentadas anteriormente, irá contribuir para a análise crítica do estabelecimento da variação padrão da língua portuguesa e para o apagamento dos vocábulos de origem africana.”	
Público-alvo	Não consta	
Configuração da aula	Não consta	
Avaliação	Não consta	
Informações técnicas e procedimentos		
Ações	Estratégias e/ou recursos didáticos utilizados	Duração prevista
1) Introdução acerca da discussão	Oralidade	05 minutos
2) Apresentação do vídeo “AMPLIFICA por Emicida – Preconceito Linguístico no dia a dia” e discussão da temática abordada. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ . Instrução: O professor irá organizar a sala em um semicírculo, antes da apresentação do vídeo, a fim de melhorar a interação entre os alunos durante a discussão do tema proposto.	Oralidade, <i>notebook</i> , Apresentação em <i>PowerPoint</i>	15 minutos
3) Apresentação do tema “preconceito linguístico” e sua relação com o racismo contra afrodescendentes e o apagamento da herança africana na língua portuguesa falada no Brasil.	Oralidade, <i>notebook</i> , Apresentação em <i>PowerPoint</i>	20 minutos

Instrução: Durante a explicação da temática, o professor irá instigar os alunos a apresentar suas posições a respeito do tópico em debate.		
4) Mostra da estrutura de um dicionário e discussão acerca da linguagem contida no exemplar. Instrução: O docente irá apresentar a composição de um dicionário, utilizando, para isso, exemplares físicos.	Oralidade, exemplares de dicionários em português	15 minutos
5) Elaboração, por parte dos alunos, de um dicionário, com até 10 palavras, o que apresente vocábulos de origem africana e seus respectivos significados. Instruções: O professor dividirá a sala em grupos (de 4 a 5 pessoas) e, durante a elaboração dos dicionários, percorrerá o ambiente para auxiliar os estudantes na realização da tarefa.	Oralidade, folha de caderno ou afim	30 minutos
6) Exposição discente das palavras que mais lhe chamaram a atenção. Instruções: o professor escolherá um integrante de cada grupo para apresentar três palavras que acharem mais interessantes.	Oralidade	10 minutos
Comentários e sugestões do pesquisador		
<p>O trio traz à baila a excelente ideia de foliar e desconstruir o dicionário. Como sabemos, o dicionário tem, em si, um poder político, visto que não apenas descreve vocábulos, mas, fazendo-o, prescreve-os. Dessa forma, é importante chamar a atenção para o trato que esses compêndios dão às palavras de origem africana presentes no PB. Outro aspecto relevante ao qual os docentes em formação chamam a atenção é a origem dos lexemas, ressaltando que, muitas vezes, ao proporem o trabalho com dicionários docentes não se atêm à etimologia das palavras, mas somente a sua descrição e disposição do documento. É, portanto, uma proposta insurgente e provocadora na sua gênese.</p> <p>Outro aspecto que cabe mencionarmos é o cuidado do trio em apresentar instruções para cada ação, o que facilita a leitura, compreensão e replicação do plano proposto. Ademais, o tempo para cada atividade ficou bastante adequado.</p>		

Plano de aula 5		
Informações gerais		
Trio/quarteto	Keila, Inácio, Suede	
Título da apresentação	(Re)conhecendo o nosso português	
Proposta/objetivos	Compreender a formação da língua portuguesa falada no Brasil, atentando-se à sua heterogeneidade e variedade de registros e usos.	
Justificativa	“A influência dos povos indígenas e africanos moldaram a nossa cultura e a nossa língua. Algumas formas de usar o português são heranças desses povos que foram/são atacados na nossa sociedade. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre a origem do português falado no Brasil e a influência das diversas línguas dos povos indígenas e africanos, a fim de combater o preconceito linguístico e valorizar as diversas formas de perceber-conceber a cultura e a língua do povo brasileiro.”	
Público-alvo	O trio não restringe o público-alvo, apontando que pode ser utilizado tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio.	
Configuração da aula	Aula única de 50 minutos (Inácio aponta que essa duração é relativa à quantidade de alunos na turma, assim como suas características interacionais).	
Avaliação	Avaliação qualitativa da participação dos estudantes	
Informações técnicas e procedimentos		
Ações	Estratégias e/ou recursos didáticos utilizados	Duração prevista
1) Introdução acerca da discussão	Oralidade	05 minutos
2) Apresentação do vídeo “AMPLIFICA por Emicida – Preconceito Linguístico no dia a dia” e discussão da temática abordada. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ . Instrução: O professor irá organizar a sala em um semicírculo, antes da apresentação do vídeo, a fim de melhorar a interação entre os alunos durante a discussão do tema proposto.	Oralidade, <i>notebook</i> , Apresentação em <i>PowerPoint</i>	15 minutos
3) Apresentação do tema “preconceito linguístico” e sua relação com o racismo contra afrodescendentes e o apagamento da herança africana na língua portuguesa falada no Brasil. Instrução: Durante a explicação da temática, o professor irá instigar os alunos a apresentar suas posições a respeito do tópico em debate.	Oralidade, <i>notebook</i> , Apresentação em <i>PowerPoint</i>	20 minutos
4) Mostra da estrutura de um dicionário e discussão acerca da linguagem contida no exemplar. Instrução: O docente irá apresentar a composição de um dicionário, utilizando, para isso, exemplares físicos.	Oralidade, exemplares de dicionários em português	15 minutos
5) Elaboração, por parte dos alunos, de um dicionário, com até 10 palavras, o que apresente vocábulos de origem africana e seus respectivos significados.	Oralidade, folha de caderno ou afim	30 minutos

Instruções: O professor dividirá a sala em grupos (de 4 a 5 pessoas) e, durante a elaboração dos dicionários, percorrerá o ambiente para auxiliar os estudantes na realização da tarefa.		
6) Exposição discente das palavras que mais lhe chamaram a atenção. Instruções: o professor escolherá um integrante de cada grupo para apresentar três palavras que acharem mais interessantes.	Oralidade	10 minutos

Comentários e sugestões do pesquisador

O trio propõe trabalhar com a mímica, o que é uma surpresa bastante positiva, ainda mais quando se leva em consideração a defesa de Keila acerca do seu uso. Para ela, a mímica é importante, pois ela exige que o participante/jogador não use palavras, mas, sim, gestos e ruídos, além dos objetos em volta para se fazer compreendido e comunicar algo. Ela aponta que, ao entrarem em contato, os portugueses, indígenas e africanos teriam encontrado percalços para a comunicação, haja vista que eles não falavam a mesma língua. Mais do que isso, eles falam línguas que não pertenciam ao mesmo ramo linguístico e sequer à mesma família, o que prejudicava ainda mais a comunicação. Dessa forma, a mímica, ao nosso ver, cai como uma luva, de fato, pois, como salientou a docente em formação, suscitaria, no aluno, a criatividade, mas, também, a criticidade, por perceber que a realidade, no que tanto ao contato entre povos de diferentes grupos etnolinguísticos, pode ser bem diferente daquela exposta em filmes e séries, muitas vezes, descompromissados com a realidade dos fatos.

Outro ponto que cabe ressaltarmos é o fato de o trio buscar discutir, a partir da dinâmica, a variação linguística gerada devido às diferentes formas de se interpretar e formular sons e símbolos. Assim, os proponentes conseguem abarcar questões relativas aos contatos e confrontos etnolinguísticos e, ainda, os efeitos do contato prolongado de povos distintos, como ocorreu no Brasil.

Como uma forma de ilustrar a importância africana para o desenvolvimento do PB e seu efeito nessa língua, os estudantes escolheram um vídeo bastante didático e esclarecedor, para ajudar os alunos a compreender ainda melhor como se deram as trocas entre os povos africanos e os colonos, buscando-se, assim, dissolver ideias racistas em relação aos africanos e seus descendentes.

Uma sugestão dada pelo pesquisador após a apresentação foi que os três grupos representassem povos diferentes. Dito de outro modo, um grupo poderia representar o europeu (português), enquanto outro representaria o indígena (tupi, por exemplo) e outro o angolano (falante de umbundo). Assim, a ideia seria que os alunos percebessem que cada grupo representaria as palavras de uma maneira, despertando sua atenção, portanto, para o fato de que cada língua busca representar e (re)criar a realidade de uma maneira distinta e que isso, por vezes, pode gerar conflitos e mal-entendidos.

Slide com as instruções para dinâmica em grupo

Mímica

O jogo da mímica irá desafiar os alunos a transmitir as ideias sem fazer uso do português proporcionando aos alunos uma representação da dificuldade de se comunicar que esteve presente nas primeiras interações entre os povos portugueses, indígenas e africanos. Além disso, entender e fazer ser entendido irá ajudar na socialização e no aperfeiçoamento de outras habilidades e estratégias comunicativas.



APÊNDICE 4

Apresentação “Influências africanas: da sócio-história aos processos linguísticos



No encontro de hoje, discutiremos:

- PARTE 1 – Aspectos históricos intervalo
- PARTE 2 – Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos intervalo
- PARTE 3 – Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia intervalo
- PARTE 4 – Das línguas africanas para o PB: sintaxe MESA REDONDA

PARTE 1 – Aspectos históricos

- Da África para o Brasil: o tráfico negreiro e seu impacto demográfico;
- Escravidão: do início à queda;
- Apagamentos, marginalização e silenciamento na necropolítica brasileira em relação aos afro-brasileiros;
 - A(s) política(s) de branqueamento do Brasil (que continua até hoje);
 - O que dizem os dados do IBGE (pode ser chocante!);
 - a perda identitária forçada na chegada ao Brasil;
 - a destruição de documentos históricos sobre o tráfico;
 - a demonização de religiões negras e afro-brasileiras e tudo a elas relacionado.
 - Crise identitária e autoaversão
- Questão linguística e preconceito(s) pautado(s) no racismo.

PARTE 2 – Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos

- Breve exposição sobre o mapa etnolinguístico africano;
- Mapa com o fluxo de negros, via tráfico europeu, da África Subsaariana para o Brasil;
- Línguas nigero-congolesas que tiveram maior presença no Brasil durante a colonização;
 - quicongo; quimbundo; umbundo e iorubá;

PARTE 2 – Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos

- Principais características e particularidades das línguas bantas.
 - Fonética, fonologia e prosódia;
 - Línguas tonais e de acento;
 - Morfologia;
 - Sintaxe;
 - categorização de palavras;
 - palavras gramaticais vs. lexicais;

PARTE 3 – Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia

- Aprendizagem irregular ou apenas mudanças previsíveis: teorias em foco;
- Impactos no nível fonológico e morfofonológico da aquisição do PB por africanos;
 - Comparação entre vogais e consoantes bantas e portuguesas;
 - Processos morfofonológicos e adaptações de consoantes e vogais portuguesas;
 - Epêntese;
 - Vocalização;
 - Simplificação silábica.

PARTE 4 – Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia

- Sobre os impactos de línguas africanas no nível sintático do PB (pronomes);
 - Preferência do pronome pessoal "você" em relação a "tu" e eliminação do "vós";
 - Reanálise dos pronomes possessivos e objetos;
- Construção de tópico-comentário (TP);
 - Como funciona e por que ocorre no PB, mas não noutras línguas latinas;
 - Comparação com línguas bantas;
 - O caso dativo no PB.

PARTE 1 – Aspectos históricos

Da África para o Brasil: o tráfico negreiro e seu impacto demográfico

- Os indígenas se recusavam a trabalhar em lavouras e na produção de alimentos básicos, além de serem nômades;
- Portugal foi o primeiro país a promover o tráfico de africanos para as Américas;
- O Brasil foi o lugar onde mais desembarcaram pessoas africanas;
- O Brasil foi o último país a abolir a escravidão;
- O Brasil foi o último a proibir o tráfico;
- Devido aos altos índices de tráfico, os negros eram maioria no país;
- A população negra ultrapassava 70% na época escravista, até 1808 (BAGNO, 2014, p. 06).

Escravidão: do início à queda

- Foram mais de 300 anos de escravidão;
- Os escravizados eram misturados, seus nomes eram apagados, assim como sua história, vida, religião e suas línguas;
- Nunca houve reparação em relação aos mais de 300 anos de escravidão;
- O fim da escravidão não pôs fim às desigualdades; ele acabou por pressão da Inglaterra, ávida por expandir sua industrialização e sua lógica capitalista, baseada na produção de manufaturados e enriquecimento em cima dos mais pobres.

Apagamentos, marginalização e silenciamento na necropolítica brasileira em relação aos afro-brasileiros

- A(s) política(s) de branqueamento do Brasil (que continuam até hoje);
- O que dizem os dados do IBGE (pode ser chocante!);
- A destruição de documentos históricos sobre o tráfico;
- A demonização de religiões negras e afro-brasileiras e tudo a elas relacionado.
- Crise identitária e autoaversão;
- “Competição de quem era mais branco”



Questão linguística e preconceito(s) pautado(s) no racismo

- O preconceito dito linguístico;
- A aporofobia, xenofobia e racismo no Brasil;
- A negação das raízes africanas e seu impacto na língua – inclusive, no âmbito acadêmico (BAGNO, 2014);
- Relação entre presença negra x preconceito linguístico:
 - 1) cana-de-açúcar (Nordeste)
 - 2) mineração – Minas Gerais (Sudeste)
 - 2.1) expansão da agricultura e da pecuária (Centro-Oeste)
 - 2.2) produção da borracha (Norte)
 - 3) industrialização e modernização – Rio de Janeiro e São Paulo (Sudeste)
 - 3.3) importação de europeus (Sul e Sudeste)
 - 4) industrialização – Santa Catarina e Paraná (Sul)

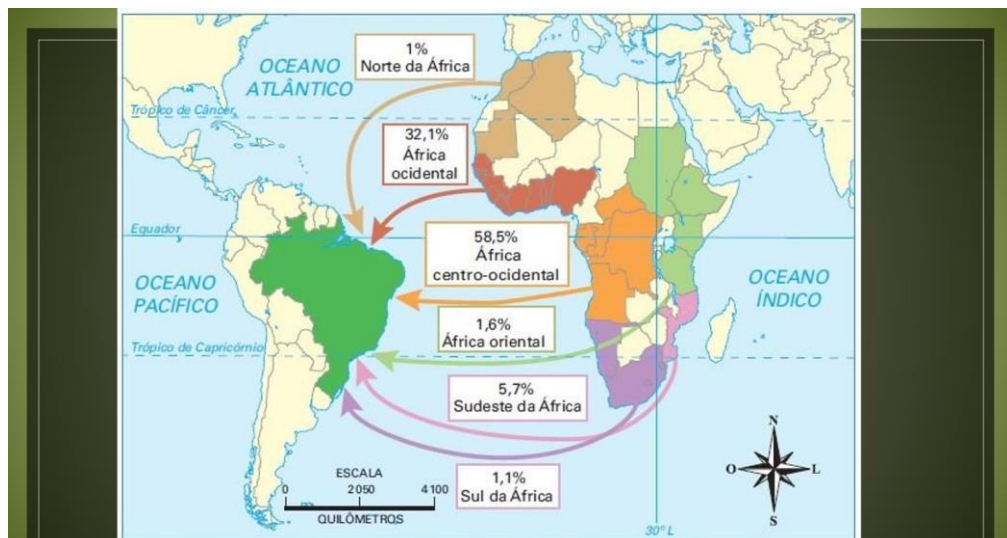
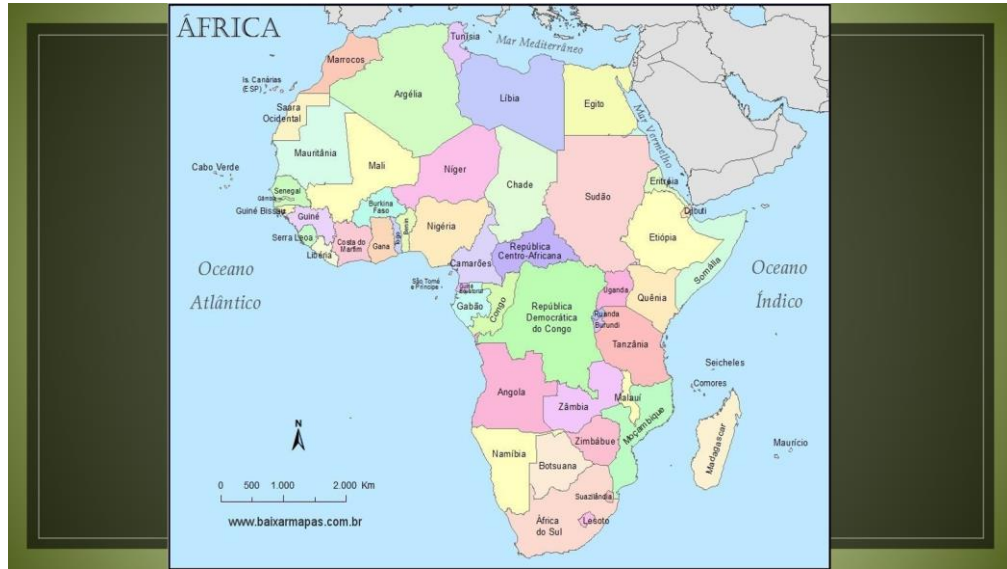


PARTE 2 – Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos

PARTE 2 – Mapa da África: aspectos históricos, geográficos e etnolinguísticos

PARTE 2 –

- Breve exposição sobre o mapa etnolinguístico africano;
- Mapa com o fluxo de negros, via tráfico europeu, da África Subsaariana para o Brasil;
- Línguas nígero-congolesas que tiveram maior presença no Brasil durante a colonização;
 - quicongo; quimbundo; umbundo e iorubá;



Fonte: Folha de S. Paulo. São Paulo, Caderno Mais, 21 abr. 2004, p. 17.

Línguas de maior impacto no português

- Línguas nigero-congolesas
 - Línguas bantas
 - Quicongo, quimbundo e umbundo (e iorubá*)



Principais características

- Línguas tonais;
- Acento oxítono;
- Sílabas simples (CV);
- “n” pode iniciar sílabas e palavras;
- Classificação de palavras.



Principais características

CLASSES	NP	
1	*mu-	Humanos
2	*ba-	Plural de 1ª.
3	*mu-	Vegetais, inanimados
4	*mi-	Plural de 3ª.
5	*(d)j-	Diverso, aumentativo
6	*ma-	Líquidos, plural de 5, 11, 12, 14, 15
7	*ki- (qui-)	Diversos, diminutivo
8	*bi-	Plural de 7
9	*n-	Animais, inanimados
10	*n-	Plural de 9
11	*du-	Abstratos
12	*ka- (ca-)	Diminutivos
13	*tu-	Plural de 12
14	*bu-	Abstratos
15	*ku- (cu-)	Infinitivo
16	*pa-	Locativo (próximo, preciso)
17	*ku- (cu-)	Locativo (distanciado, não-preciso)

PARTE 3 – Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia

- Aprendizagem irregular ou apenas mudanças previsíveis: teorias em foco;
- Impactos no nível fonológico e morfofonológico da aquisição do PB por africanos;
 - Comparação entre vogais e consoantes bantas e portuguesas;
 - Processos morfofonológicos e adaptações de consoantes e vogais portuguesas;
 - Epêntese;
 - Vocalização;
 - Simplificação silábica.

PARTE 4 – Das línguas africanas para o PB: fonologia e prosódia

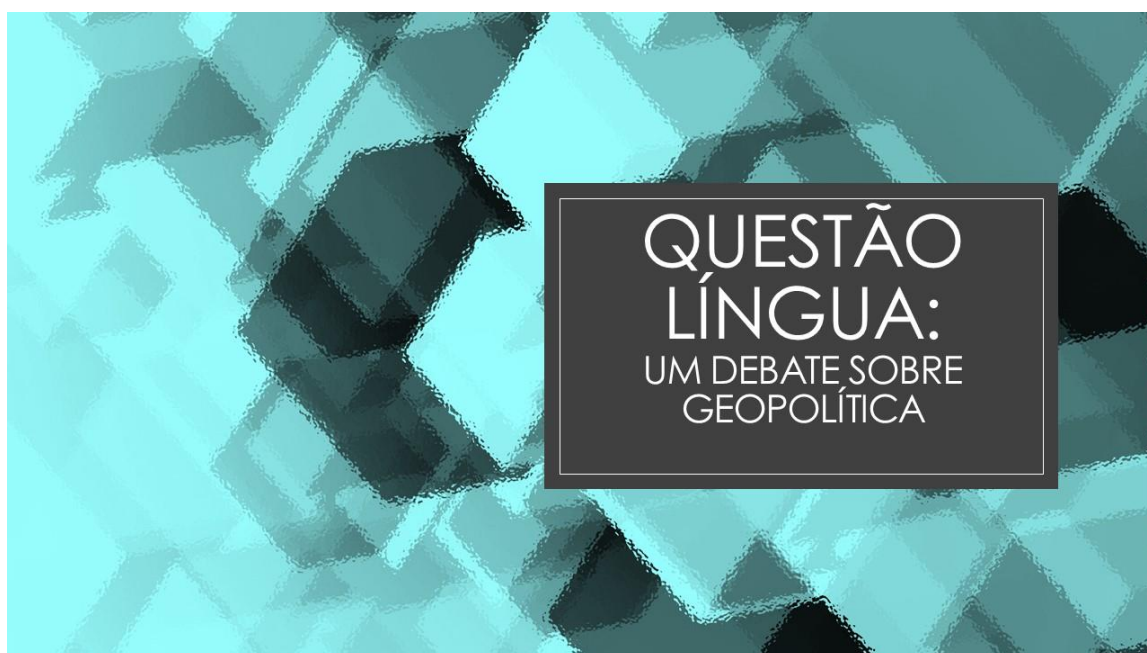
- Sobre os impactos de línguas africanas no nível sintático do PB (pronomes);
 - Preferência do pronome pessoal "você" em relação a "tu" e eliminação do "vós";
 - Reanálise dos pronomes possessivos e objetos;
- Construção de tópico-comentário (TP);
 - Como funciona e por que ocorre no PB, mas não noutras línguas latinas;
 - Comparação com línguas bantas;
 - O caso dativo no PB.

Referências

- BAGNO, Marcus. Genocídio, migração forçada e contato na formação do português brasileiro. Capoeira, Revista de Humanidades e Letras, vol.1, nº. 1, 2014.

APÊNDICE 5

Apresentação de slide – Questão língua: um debate sobre geopolítica



Neste encontro, discutiremos

- 1) A separação entre homem e natureza e entre palavra e verdade;
 - 2) Um resumo sobre a visão ocidental de ciência pré e pós positivismo;
 - 3) O desejo da Linguística em ser "Ciência" teve um preço alto;
 - 4) Visão modernista de língua e nação;
 - 5) A Sociolinguística e a busca pela reaproximação da língua ao humano;
- Intervalo
- 6) Língua x dialeto: entre a Linguística e a Política (mercantil e estadista);
 - 7) Os crioulos na visão da Linguística;
 - 8) A questão do crioulo sob um aspecto geopolítico;
 - 9) O caso curioso do inglês: seria ele um crioulo?

Parte 1

A separação entre homem e natureza e entre palavra e verdade

ANTES DE SÓCRATES

- Myth => palavra contada (sagrada)
- Logos => voltada ao racional [a priori]
- Tudo está dentro da physis
- Physis é a natureza, o que mistura-se ao extraordinário (transcendental)

APÓS SÓCRATES

- A "logos" torna-se mais abstrata, separando-se da experiência (evocação);
- Cisão entre memória (mnemosyne) – palavra (mito) – verdade (que estava contida na palavra)

Um resumo sobre a visão ocidental de ciência pré e pós positivismo

Como era a ciência antes?

Misturava-se com ideias transcendentais e buscava soluções milagrosas;

Caminhava junta com religião e "Estado"

Um resumo sobre a visão ocidental de ciência pré e pós positivismo

O que foi o positivismo em poucas palavras?

"O Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico que surgiu na Europa, mais precisamente na França, entre os séculos XIX e XX. Desenvolvida pelo pensador Auguste Comte, defendia que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento válido"

Um resumo sobre a visão ocidental de ciência pré e pós positivismo

Após....

Separa-se da Igreja;

Desvia-se de ideais "irreais";

Busca "somente" a verdade;

Estabelece o que é "de fato" Ciência.

O desejo da Linguística em ser “Ciência” teve um preço alto

Afasta-se do humano;

Isola a língua num sistema;

Delimita a língua em partes e fronteiras “claras”;

Busca, assim, elevar-se ao caráter de ciência objetiva;

Apolítica, neutra.

Nessa visão, as línguas têm um caráter sistemático (vide Saussure). É o que se deseja de uma nação: regras e sistematicidade, assim como LIMITES, FRONTEIRAS.

Visão modernista de língua e nação

Para cada língua, uma nação;

Entificada; reificada; objetificada;

Prototípica, ideal, alheia;

Delimitada, territorializada

A Sociolinguística e a busca pela reaproximação da língua ao humano

Reaproximação do humano;

Culto x vernáculo;

Formal x informal;

Ainda territorializada;

Se aproxima de questões políticas.

Parte 2

Língua x dialeto: entre a Linguística e a Política (mercantil e estadista)

O que é língua para você?

O que define um dialeto?

Você acha que existem interesses por trás de suas definições?

Língua

- Uma língua histórica, delimitada e nominada, é assim uma instituição sociocultural, muito mais do que apenas linguística. **Não há, aliás, critérios exclusivamente linguísticos que sustentem esses recortes e amparem a atribuição de um nome** (FARACO, 2019, p. 86, 1.2)
- [...] Uma língua é, na verdade, **uma construção imaginária** em que se mesclam fatos linguísticos com fatores históricos, políticos, sociais e culturais (FARACO, 2019, p. 35)

Língua

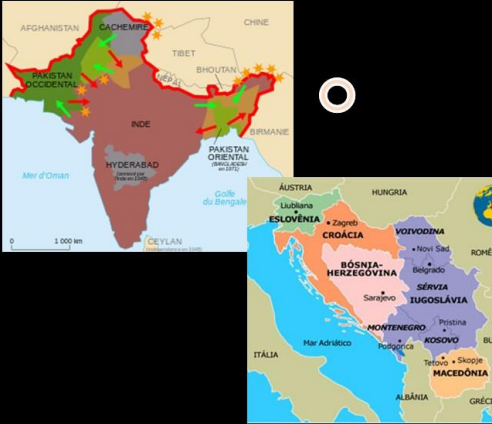
- [...] falantes de diferentes variedades linguísticas **se reconhecem**, por razões históricas, políticas e socioculturais, como falantes de uma mesma língua, *ainda que haja poucas semelhanças léxico-gramaticais entre as variedades e, em certas situações, não haja sequer mútua inteligibilidade* (FARACO, 2019, p. 35)

Língua

- Uma língua é, então, **um conjunto de variedades** (e só assim pode ser definida) **distribuídas no espaço geográfico e social e no eixo do tempo**, conjunto que os falantes, por razões históricas, políticas e socioculturais, *idealizam* como uma realidade na qual não há, efetivamente, unidade (FARACO, 2019, p. 35)
- Do ponto de vista estritamente linguístico, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, **nem existe a língua de um lado e as variedades de outro**, como muitas vezes acredita o senso comum (FARACO, 2019, p. 36)



Similaridades



- Ambos países já foram um só.
 - O Paquistão foi criado pelos ingleses para acabar com os conflitos político-religiosos;
 - Ambos têm conflitos até hoje.
- Sérvia e Croácia se separaram, pois a Iugoslávia não conseguiu centralizar o poder;
 - Ambos têm conflitos até hoje.

Itália

- A Itália demorou para se tornar um estado-nação, unificado e imponente;
- A importância do Renascimento;
- Fragmentação linguística presente até hoje no país peninsular.



Padronização linguística

- Muitas vezes, o imaginário social, para manter essa idealização em pé, **confunde uma determinada variedade com a língua**. É a chamada *ideologia da norma-padrão*. Ao identificar a língua exclusivamente com as formas padronizadas, **esse modelo ideológico tenta apagar ou desqualificar a heterogeneidade linguística e os processos de mudança** (FARACO, 2019, p. 35)

E “antigamente”?

- Durante boa parte do período medieval, a referências às variedades românicas não era feita por meio de **nomes qualificativos específicos** que os individualizassem, como se veio a fazer posteriormente. Nos documentos escritos na época, aparecem designações genéricas como *vulgar*, *nosso vulgar*, *romanzo/romance*, *linguagem*, *nossa linguagem* para se referir a elas diretamente ou em oposição ao latim (este, algumas vezes, chamado também de *grammatica*) (FARACO, 2019, p. 86, 1.2)

E o que aconteceu, então?

Surgiram os estados...

O estado moderno centralizado é uma instituição política que substituiu, na Europa, a ordem feudal. Sua emergência teve várias causas e foi se concretizando em cada lugar em diferentes momentos e em diferentes formas. Pode-se dizer que o processo começou pelo século XII/XIII e se concluiu no século XVIII (FARACO, 2019, p. 18)

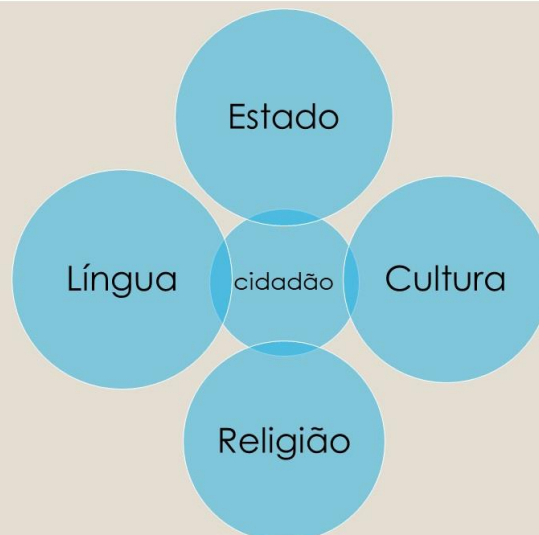
O Estado-nação...

- Desde que os modernos estados-nação se consolidaram a partir do século XVIII, há uma tendência, nos estudos de natureza sociológica, a associar sociedade e estado-nação.
- Ou seja, delimitam-se totalidades sociais pelas fronteiras dos estados-nação. São estes entes que, em princípio, dão à sociedade seu ordenamento político-jurídico.
- Em resumo: [...] conjunto de instituições através das quais se exerce o poder político em nome do povo (da nação) sobre determinado território e sobre a formação social que ocupa esse território

(FARACO, 2019, p. 16)

Quem sou eu?

- O Estado como marcador identitário
- [...] acredita-se que, sem um senso de identificação nacional, o sujeito moderno experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva. Ou seja, na passagem da condição de súdito de um monarca a cidadão de um estado, o sentimento de identificação nacional substitui, na impessoalidade do estado-nação, o vínculo antes pessoal com o soberano (FARACO, 2019, p. 18)



A língua com(o) poder

- A centralização política foi também trazendo para o centro das atenções a percepção de que era preciso enfrentar a fragmentação linguística, própria da ordem feudal. Passou-se a defender a doutrina de que um estado centralizado deveria ter também uma língua unificada. Em outras palavras, **a centralização política fez com que se começasse a estabelecer vínculos entre língua e poder** (FARACO, 2019, p. 19)

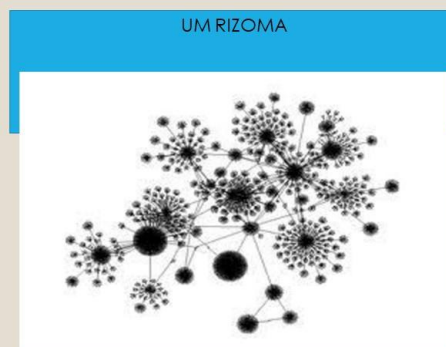
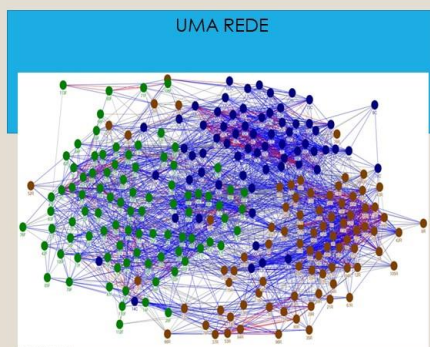
A língua com(o) poder

- “Se ao despotismo interessava a variedade de idiomas (‘há apenas uma língua universal para o tirano: a da força para assegurar a obediência e a dos impostos para assegurar o dinheiro’), na democracia ‘a vigilância do governo é confiada a cada cidadão; **para vigiá-lo é preciso conhecê-lo, é preciso sobretudo conhecer-lhe a língua**” (FARACO, 2019, p. 26)

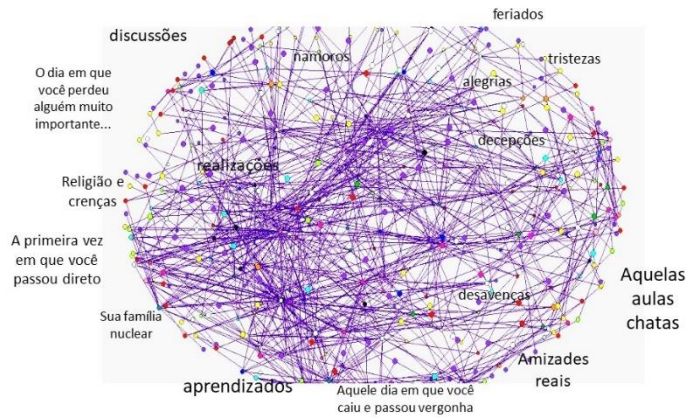
É preciso repensar a língua

- Daí, a necessidade de ‘nos movermos da língua para a semióse como foco de investigação e da ‘linguística’ para uma nova forma de semiótica informada sociolinguisticamente como um espaço disciplinar (BLOOMMAERT & RAMPTON, 2011, p. 7 apud MOITA LOPES, 2013, p. 29, nota de rodapé)
- [...] em vez de pensarmos em ‘competência’, deveríamos aderir a noções como ‘sensibilidade’ ou ‘estrutura de sentimento’, muito mais adequadas para dar conta de um leque [...] (MOITA LOPES, 2013, p. 30)

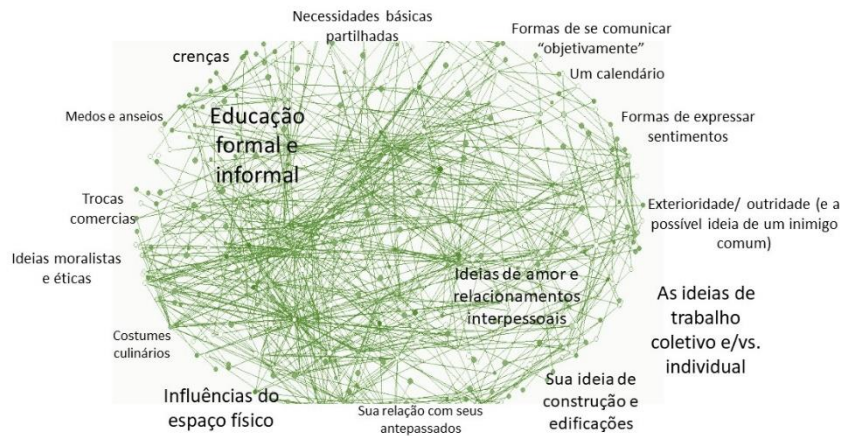
Podemos pensar a língua como...



O que nos constitui?



O que constitui uma sociedade?



É preciso repensar os dialetos

- São variações de uma mesma língua(?)
- São falares que não têm força política para serem definidos como língua(?)
- O que os define?

Quais os perigos por trás deles?

- Se pensarmos calmamente, observaremos que definir um falar como “dialeto” pode ser uma forma de lhe denotar não oficialidade;
- Tem mais a ver com seu *status* no país/território do que com a maneira como se organiza/estrutura internamente; em contraste a outro(s) que se impõe(m);
- A ideia de “dialeto” também serve para sustentar a ideia de “língua-nação” e de unidade.



referências.

O conteúdo não verificável pode ser removido.—Encontre fontes: [Google](#) (notícias, livros e acadêmico) (Junho de 2013)

As **línguas faladas na Índia** incluem mais de 400 idiomas e dialetos, pertencentes principalmente a duas famílias linguísticas, a indo-europeia, representada no ramo indo-ariano e a dravídica, além do inglês. A constituição da Índia outorga às 23 línguas um estatuto oficial especial, além de existirem outros idiomas considerados oficiais por um ou mais estados federados indianos. O número total de línguas na Índia depende da sua classificação como dialeto ou língua propriamente dita, em especial no caso dos muitos idiomas que se assemelham ao hindi.

A constituição da Índia estipula que o hindi e o inglês sejam as duas línguas oficiais da administração federal. Em 1965, o inglês foi passado para o estatuto de “língua oficial adicional associada”, durante um período de tempo, até que se pudesse decidir uma transição global para o hindi. No entanto, devido a protestos por parte de alguns estados como Tamil Nadu, onde há uma baixa penetração do hindi, o sistema linguístico dual hindi-inglês ainda se mantém muito em ativa. Devido à rápida industrialização e uma crescente importância das companhias multinacionais na economia, o inglês continua a ser um meio de comunicação popular e influente nos círculos governamentais e econômicos.

Adicionalmente ao hindi e ao inglês, há outras 21 línguas oficiais, com representação na Comissão Linguística Oficial do país. Os candidatos a cargos no serviço público federal podem optar por ser examinados em qualquer uma destas línguas.

índice [esconder]

- 1 Línguas oficiais da administração federal
- 2 Línguas oficiais reconhecidas pelo governo federal
- 3 Outras línguas oficiais estaduais
- 4 Outras línguas populares da Índia

https://pt.wikipedia.org/wiki/Idioma_italiano

Idioma

Ver artigos principais: *Língua italiana* e *Línguas da Itália*

O idioma oficial é o italiano, falado por quase toda a população. O italiano padrão é uma língua derivada do dialeto da Toscana, sobretudo aquele falado na região de Florença.^[81]

Existem diversas línguas e dialetos falados no dia a dia pela população italiana, como o sardo (na Sardenha), napolitano (em Campânia), calabrés em duas variações (na Calábria), vêneto (no Vêneto), friulano (em Friuli-Venezia Giulia), francês (no Vale d'Aosta), alemão (na Província autónoma de Bolzano), esloveno (em Trieste), entre outras.^[81]

A Itália, ainda hoje, pode ser considerada um país de bilíngues. Em muitas regiões do país a diglossia é predominante, pois o uso dos dialetos no cotidiano não foi eliminado, inclusive entre a população mais culta.^{[104][81]}

Religião

Ver artigos principais: *Religião na Itália* e *Catolicismo na Itália*



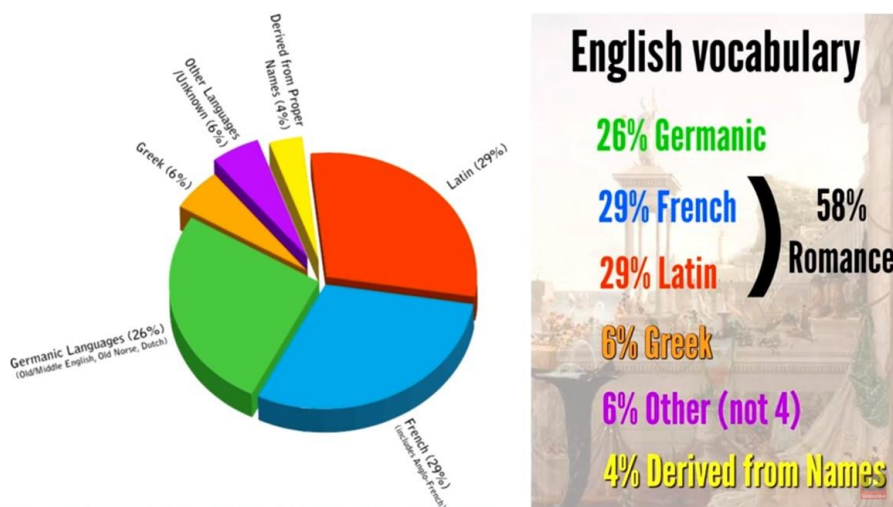
O Catolicismo Romano é a maior religião do país e embora a Igreja Católica não seja mais a religião oficial do estado. 87,8% dos italianos identificam-se como católicos romanos.^[105] Contudo apenas um terço (36,8%). A sede mundial da Igreja Católica situa-se no Vaticano desde o século I considerado bispo supremo e recebeu o título “papa”.^[106]

Historicamente, a Igreja exerceu grande influência na vida política e social dos últimos anos, com o aumento da secularização, a religião vem perdendo força nos desenvolvidos. Em pesquisa de 2012, 73% dos italianos se disseram religiosos,



E os crioulos?

- O que dá vida a um crioulo?
- Em resumo, um crioulo surge a partir do contato de povos diversos;
- Nele, costuma haver restrições gramaticais;
- A língua dominante é a base lexicalizadora;
- A língua dominada cede mecanismos de adaptações gramaticais;
- Antes de existir um crioulo, surge o pidgin.



Fonte: "O inglês é mesmo uma língua românica?", vídeo do canal Langfocus.

E o que isso tem a ver com o Brasil?

- No Brasil, houve influências de diferentes povos?
- Como foi o aprendizado dos “não-nativos”?
- Eles eram a maioria? Que língua falavam?
- Existe alguma diferença entre a história brasileira e do Haiti e de outros países na África, Ásia e da América do Sul?

Por fim....

- A visão modernista de língua é um tanto problemática por ignorar, por vezes, questões importantes que partem do espectro político ideológico;
- Na busca pela neutralidade, desenha-se uma língua fora do ser humano, a qual não está imbricada nas suas relações, mas, ao contrário, é usada como uma ferramenta para (não)comunicar.

Logo....

- Nessa lógica, o machismo, por exemplo, não está contido na língua, mas, sim, no seu uso, na colocação das palavras. Assim, “a língua” é vista como neutra e democrática;
- É a mesma lógica de “o homem não nasce ruim; a sociedade o torna”, a qual separa o ente “homem” e reifica/entifica, ou melhor, imputa o caráter de agente à sociedade.

Mas, na verdade....

- A língua (na formas de comunicação bimodal (audiovisual) e monomodal (viso-espacial) é política na sua essência e não no seu uso;
- As pessoas não (apenas) usam a linguagem para tratarem de política, mas se fazem seres políticos a partir do uso da linguagem;
- Assim, a definição/percepção de língua como um fenômeno apolítico é política, assim como qualquer definição cunhada por qualquer um.

APÊNDICE 6

6 Principais escritores negros brasileiros, suas obras e gênero literário

Autor	Abdias do Nascimento
Obra de destaque	Orikis
Gênero literário proeminente	Poesia
Autor	Adão Ventura
Obra de destaque	Pó-de-mico macaco de circo
Gênero literário proeminente	Infantil
Autor	Auta de Souza
Obra de destaque	Horto
Gênero literário proeminente	Simbolismo religioso
Autor	Carlos Machado
Obra de destaque	Infanto-juvenil
Gênero literário proeminente	Cada bicho com seu capricho
Autor	Carolina Maria de Jesus
Obra de destaque	Quarto de Despejo
Gênero literário proeminente	Memórias e diários
Autor	Conceição Evaristo
Obra de destaque	Insubmissas lágrimas de mulheres
Gênero literário proeminente	Conto
Autor	Cruz e Souza
Obra de destaque	Julieta dos Santos
Gênero literário proeminente	Poesia
Autor	Elisa Lucinda
Obra de destaque	Parem de falar mal da rotina
Gênero literário proeminente	Comédia poética
Autor	Machado de Assis
Obra de destaque	Memórias póstumas de Brás Cubas
Gênero literário proeminente	Romance
Autor	Maria Firmina dos Santos
Obra de destaque	Úrsula
Gênero literário proeminente	Romance
Autor	Milton Santos
Obra de destaque	Do pensamento único à consciência universal
Gênero literário proeminente	Livros publicados, organizados e edições
Autor	Miriam Alves
Obra de destaque	Maréia
Gênero literário proeminente	Poesia
Autor	Nina Rizzi

Obra de destaque	Caderno-goiabada
Gênero literário proeminente	Ensaística
Autor	Solano de Trindade
Obra de destaque	Tem gente com fome
Gênero literário proeminente	Infantil
Autor	Paulo Colina
Obra de destaque	Fogo cruzado
Gênero literário proeminente	Conto
Autor	Salgado Maranhão
Obra de destaque	Aboio ou a Saga do Nordeste em busca da terra prometida
Gênero literário proeminente	Cordel
Autor	Lima Barreto
Obra de destaque	Triste fim de Policarpo quaresma
Gênero literário proeminente	Romance

Fonte: Criado a partir da apresentação do terceiro trio.

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIAS DE LÍNGUAS AFRICANAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E(M) ENSINO DE PORTUGUÊS: DISCUSSÕES E PROPOSTAS DE ABORDAGENS **Pesquisador:** RODRIGO BARRETO DE SOUSA **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 53259721.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLOGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.137.067

Apresentação do Projeto:

“Nosso objetivo, por meio dessa pesquisa, é realizar um minicurso, de 15 horas de duração, organizado em seis encontros, com base no levantamento bibliográfico acerca das influências de línguas africanas no português brasileiro (PB), tendo-se em vista o histórico brasileiro de tráfico negreiro, o que propiciou um contato prolongado entre os portugueses e africanos. Para tanto, nos respaldamos nos estudos de Flick (2004) e Minayo (2001) em pesquisa qualitativa, bem como no trabalho de Tripp (2005) acerca da pesquisa-ação. Com base nesses autores, elaboramos três questionários diferentes, via Google Forms, os quais serão respondidos antes, durante e depois do minicurso, por 30 professores em formação, estudantes dos cursos de Letras da UESB, os quais serão, também, o público desse minicurso. Grosso modo, buscamos, por meio desses questionários, acessar os conhecimentos dos sujeitos-colaboradores acerca da temática discutida no minicurso, além da sua avaliação sobre a nossa abordagem. Com isso, buscamos avaliar se houve alguma ampliação conceitual sobre o assunto, assim como se fomos bem-sucedidos em nossa intervenção, o que está em consonância com os estudos em pesquisa-ação. Com os dados em mãos, analisaremos o conteúdo dos enunciados, bem como as escolhas lexicais feitas pelos colaboradores, com base em Marcuschi (2004). Assim, esperamos contribuir tanto com a comunidade acadêmica quanto com a sociedade como um todo, por meio do levantamento, organização e didatização do conteúdo

discutido no minicurso, uma vez que, por vezes, os interessados podem encontrar dificuldade em acessar esse assunto ou mesmo se deparar com informações contraditórias ou, ainda, racistas”.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

- Promover um minicurso acerca das influências etnolinguísticas africanas no (desenvolvimento do) PB, a partir do mapeamento, organização e didatização de aspectos linguísticos, sócio-históricos e geopolíticos envolvendo essa temática, direcionado a 30 professores em formação, estudantes de Letras, pela UESB (campus de Vitória da Conquista, Bahia), os quais responderão a três questionários distintos, antes, durante e após a realização do minicurso, com perguntas abertas e fechadas sobre sua formação e/ou acerca dos assuntos tratados no minicurso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Mapear, com base em levantamento de referencial teórico, documentos oficiais que regulam o ensino de Português, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, que versam sobre aspectos linguísticos, sociais, geopolíticos etc. acerca do impacto e influências de línguas africanas no PB;
- Organizar os conhecimentos e dados coletados, a fim de didatizá-los em forma de minicurso, com seis encontros, voltado a 30 professores em formação, estudantes da UESB;
- Acessar, por meio de três questionários, com perguntas discursivas e objetivas, crenças e conhecimentos dos professores colaboradores da pesquisa, a serem respondidos antes, durante e depois do minicurso, sobre: i) questões gerais sobre a África (o que inclui alguns aspectos etnolinguísticos, além de contribuições para o PB); e ii) seu contato (ou não) com essa temática, nas aulas de Português, durante o ensino básico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: “Risco mínimo”. “Ao se dispor a compartilhar questões relacionadas ao seu passado e a experiências particulares (que concernem a sua trajetória no ensino básico e superior), você poderá se sentir exposto ou desconfortável. Além disso, você poderá sentir que nós queremos emitir juízo sobre seus conhecimentos ou a falta

deles. Para evitar que você se sinta assim, não exporemos seu nome muito menos lhe faremos perguntas pessoais, mas somente aquelas voltadas às suas experiências enquanto aluno/a. Além disso, você terá pleno acesso a todo material ao final deste estudo, o que incluirá, também, as nossas análises. Afirmamos, por último, que não é nossa intenção emitir nenhum juízo de valor sobre as suas respostas; nosso interesse é, apenas, te conhecer melhor e ter acesso ao que você (des)conhece sobre a temática que pretendemos abordar durante o minicurso”. (Texto retirado do TCLE).

Benefícios: “Esta pesquisa poderá trazer grandes contribuições à comunidade acadêmica, bem como para professores atuantes, pois traz para si a tarefa de levantar, organizar e didatizar a temática abordada. Sobre isso, afirmamos que, por vezes, pode ser trabalhoso e complexo encontrar estudos claros e objetivos sobre esse assunto, visto que só tem ganhado força, no Brasil, nos últimos anos. Além disso, esperamos contribuir com a comunidade externa, visto que, ainda que mais de 50% da população brasileira se considere preta ou parda, muito pouco se fala das contribuições dos seus ancestrais para a língua portuguesa. Assim, este trabalho pode colaborar para uma mudança de percepção sobre o protagonismo dos afro-brasileiros para o português e, assim, servir de inspiração e empoderamento para aqueles que são marginalizados e silenciados diariamente”. (Texto retirado do TCLE).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa mestrado nas áreas de Letras, Linguística e Artes do PPGCEL, Campus de Vitória da Conquista, Uesb.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1795119.pdf Ver recomendação

Projeto_de_pesquisa.pdf OK

TCLE_Rodrigo.pdf OK

CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf OK

folhaDeRosto.pdf OK

Compromisso_Geral.pdf OK

Recomendações:

No texto do PB de informações os autores, certamente, por engano copiaram uma parte do texto da metodologia no item sobre Avaliação dos riscos da pesquisa e embora não seja uma prática comum deste comitê, analisamos os riscos nos baseando apenas no texto do TCLE. Recomendamos que os autores fiquem atentos a esse tipo equívoco.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto apresentado pelo Pesquisador Rodrigo Barreto de Sousa atende a todas as exigências éticas das Resoluções CNS N° 466 de 2012 e N°510 de 2016.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil, por meio de Notificação, os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 26/11/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1795119.pdf	14/10/2021 11:50:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	14/10/2021 11:49:32	RODRIGO BARRETO DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Rodrigo.pdf	14/10/2021 11:46:41	RODRIGO BARRETO DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	14/10/2021 11:45:55	RODRIGO BARRETO DE	Aceito

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	14/10/2021 11:38:03	RODRIGO BARRETO DE	Aceito
Declaração de concordância	Compromisso_Geral.pdf	13/10/2021 23:53:37	RODRIGO BARRETO DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 30 de Novembro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))