

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
Faculdade de Letras

**CONTRIBUIÇÕES DAS LÍNGUAS AFRICANAS AO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Área: Ensino de Língua Portuguesa

Bruna de Faria Aragão | RA: 16499220
Orientação: Prof. Dr. João Paulo Hergesel

Campinas, SP
2020

BRUNA DE FARIA ARAGÃO

**CONTRIBUIÇÕES DAS LÍNGUAS AFRICANAS AO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras do Centro de Linguagem e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Hergesel.

Campinas

2020

BRUNA DE FARIA ARAGÃO

**CONTRIBUIÇÕES DAS LÍNGUAS AFRICANAS AO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras do Centro de Linguagem e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Hergesel.

Aprovação: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Paulo Hergesel – Presidente

Prof.^a M.^a Maria Fernanda Cavassani

Campinas

2020

DEDICATÓRIA

Aos africanos sequestrados de seu continente e escravizados neste país tão ingrato, que construiu sua riqueza entre o suor e o sangue preto.

Aos afrodescendentes que representam a resistência de seus ancestrais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me confiou o sopro de vida.

A mim, que aceitei o desafio de conquistar o primeiro diploma da família e que, a despeito de todas as dificuldades, não desisti até conseguir.

Aos meus pais, Marcos e Rosemary, que fizeram o melhor por mim desde o meu nascimento e foram tão importantes para que eu valorizasse a educação como meio de alcançar lugares que eles não puderam.

À minha companheira de vida, Mayara, que me acompanhou neste percurso de altos e baixos, e que me deu todo suporte e incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de graduação, que tornaram as noites na PUC mais leves, que torceram por mim, me ajudaram sempre que puderam e me incentivaram a continuar.

Às professoras e professores incríveis que compartilharam seus conhecimentos e tornaram este trabalho possível – especialmente à Tereza de Moraes, que me emocionava a cada aula com seu amor pela literatura e por ensinar.

Ao Professor Dr. João Paulo Hergesel, que orientou esta pesquisa e elucidou o processo da escrita da monografia com excelência.

E, por fim, a todos aqueles que acreditaram em mim, vocês me ajudaram a acreditar também.

Muito obrigada,

Bruna de Faria Aragão.

“Nada a fazer senão esquecer o medo.”

Caçador de mim – Milton Nascimento

RESUMO

Este trabalho tem por objetivos realizar um levantamento acerca das contribuições das línguas africanas aportadas no Brasil no período colonial, à aspectos lexicais, fonológicos e semânticos da língua portuguesa que se estabeleceu no Brasil e discutir a inserção do debate étnico-racial na escola, visando a efetivação da Lei nº 10.639/2003, uma vez que, por séculos, o discurso colonizador se impõe em detrimento da história e da cultura africana e afro-brasileira, ignorando a contribuição destes grupos às esferas econômicas, culturais, artísticas e linguísticas do país. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, buscando entender elementos da língua portuguesa estabelecida no Brasil a partir da inserção das línguas dos africanos aqui escravizados e, por fim, visando a valorização da cultura e história afro-brasileira, foi apresentado um plano de aula interdisciplinar, contemplando o conhecimento obtido na revisão bibliográfica com a complementação das áreas de Geografia e História.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Línguas africanas; Cultura afro-brasileira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INTERDISCIPLINARIDADE COM HISTÓRIA E GEOGRAFIA.....	11
1.1 Panorama histórico da língua portuguesa.....	11
1.2 História da língua portuguesa no Brasil	13
1.3 O encontro entre línguas africanas e a língua portuguesa no Brasil.....	14
1.4 A história dos negros no Brasil: o que prevê a BNCC de Língua Portuguesa, Geografia e História	17
1.5 Metodologia.....	19
2 HERANÇA AFRICANA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DEBATE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA REGULAR	21
2.1 As contribuições das línguas africanas ao léxico e à semântica do português brasileiro	21
2.2 Por que ensinar a constituição do português brasileiro sob a perspectiva do encontro com as línguas africanas?.....	24
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS DURANTE O PERCURSO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	27
4 ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA: DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS À PRÁTICA	29
4.1 As sequências didáticas.....	29
4.2 Interdisciplinaridade: possibilidades para o ensino da cultura e história afro-brasileira	30
4.3 Proposta de plano de aula.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
6 REFERÊNCIAS.....	39

INTRODUÇÃO

Esta monografia apresenta um estudo acerca das contribuições das línguas africanas para os aspectos lexicais, semânticos e fonológicos da língua portuguesa falada no Brasil atual e como tal herança pode contribuir com o resgate da identidade cultural e social do país e promover a valorização dos africanos e afro-brasileiros.

O objetivo geral deste trabalho foi pesquisar sobre os traços que as línguas africanas deixaram na língua portuguesa usada no Brasil. Dentre os objetivos específicos estão a elaboração de uma sequência didática para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, buscando o diálogo entre saberes da área de Língua Portuguesa com conhecimentos de Geografia e História.

O método utilizado para a realização desta pesquisa foi, inicialmente, o de revisão bibliográfica, ao buscar nos estudos de Bonvini (2020), Alkmin e Petter (2020) as contribuições que as línguas africanas deixaram ao português falado no Brasil e em autores como Munanga (2013), reflexões acerca do debate étnico-racial na escola. Ademais, utilizando o método de pesquisa metodológica, como descreve Brasileiro (2012, p.45), buscou-se elaborar uma sequência didática a partir dos conceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Para isso, o texto foi dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo fundamenta a pesquisa com os estudos de Teyssier (2014), acerca da história e evolução da língua portuguesa e as pesquisas de Bonvini (2020) e Mendonça (2012) sobre as línguas africanas faladas no Brasil durante o período colonial e breves apontamentos em relação às contribuições africanas ao desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil. Por fim, busca na *Base Nacional Comum Curricular* dos componentes de Língua Portuguesa, Geografia e História, orientações a respeito da abordagem da cultura e história afro-brasileira nos anos finais do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo foi realizada uma revisão bibliográfica tendo como referenciais, os estudos de Bonvini (2020) e Alkmin e Petter (2020) acerca das contribuições deixadas pelas línguas africanas nos aspectos lexicais, semânticos e fonológicos da língua portuguesa utilizada no Brasil. Além disso, buscou-se em

Munanga (2013), Paixão (2019) e Lima (2019) a importância do debate étnico-racial na escola e princípios da educação antirracista.

O terceiro capítulo faz a análise dos resultados encontrados durante o percurso da pesquisa e, por fim, o quarto capítulo apresenta um plano de aula que objetiva promover a valorização da cultura e história afro-brasileira em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo por base as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e os princípios da interdisciplinaridade de Fazenda (2011) e Albarracín, Silva e Schirlo (2015), além de pontuar a respeito de possíveis projetos interdisciplinares a partir de Rocha (2013), Nascimento (2018) e Santos e Souza (2017).

A proposta deste trabalho é relevante visto seu papel social, uma vez que defende uma educação antirracista, propondo a valorização de um grupo marginalizado na sociedade, cuja história e contribuição na construção identitária do país é constantemente silenciada pelo discurso hegemônico do colonizador europeu, que historicamente associa o que existe de ruim ao negro e ao continente africano. Além disso, ressalta-se a necessidade de refletir sobre as questões étnico-raciais em um país onde o racismo está impregnado em suas estruturas.

A importância deste trabalho também se justifica diante do fato de que após quase 400 anos de escravidão, o debate quanto à inserção da população negra na sociedade é relativamente recente. Após 132 anos da abolição, a população negra no Brasil ainda sofre privações e é tratada com desigualdade de oportunidades. Os indicadores sociais demonstram as disparidades econômicas e culturais entre negros e brancos. 54% da população brasileira é negra, segundo dados do IBGE (2010), no entanto, apesar de serem maioria da população, ainda são minoria nos cargos de poder. Dentre os deputados e deputadas federais e estaduais, menos de 30% são negros e negras. Dentre os vereadores, mulheres e homens negros representam 42%. Nos tribunais superiores - Superior Tribunal de Justiça (STJ), Supremo Tribunal Federal (STF), Tribunal Superior do Trabalho (TST), Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e Superior Tribunal Militar (STM) – negros e negras correspondem a menos de 10%. Dentre as pessoas negras empregadas, 47,3% delas tem trabalhos informais. A renda média per capita da população negra é R\$ 934 enquanto a de brancos é de R\$1.846.

Tendo em vista o papel social da educação, é necessário que existam ações de enfrentamento ao racismo para a efetivação a lei nº 10.639/2003 nas escolas brasileiras.

De acordo com o levantamentos de antecedentes sobre a temática deste trabalho, constatou-se que há poucos trabalhos que sugerem a interdisciplinaridade com vistas à valorização da história e cultura afro-brasileira e que após 17 anos da criação da lei que torna obrigatória a inclusão da temática na educação básica (BRASIL, 2003), os currículos e materiais didáticos, em sua maioria, ainda representam a população negra a partir de estereótipos e aborda a história e a cultura afro-brasileira superficialmente.

O período de realização deste trabalho teve duração de 4 meses, com início em agosto e término em novembro de 2020. Considerando o período determinado, o desenvolvimento do trabalho ocorreu conforme o cronograma abaixo:

MÊS	ETAPA
Agosto	Elaboração do projeto de pesquisa científica.
Setembro	Redação da fundamentação teórico-metodológica da monografia.
Outubro	Realização da revisão bibliográfica dos trabalhos coletados.
Novembro	Discussão dos resultados e conclusão do trabalho.

1 VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INTERDISCIPLINARIDADE COM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Tradicionalmente, a história e a cultura africana e afro-brasileira são apagadas nos discursos hegemônicos. Para resgatar parte da história do povo negro e da sua contribuição para a constituição do português brasileiro, este estudo se apoiará nas obras de Teyssier (2014), trazendo um panorama histórico da língua portuguesa, nascida na Península Ibérica e seus caminhos até a chegada no Brasil em 1500 com a colonização portuguesa. Em seguida, tratará especificamente da contribuição africana no português brasileiro, apoiando-se em Bonvini (2020) e Mendonça (2012).

Tendo em vista o principal documento curricular brasileiro, este trabalho buscará na *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC) direcionamentos quanto ao trato da história afro-brasileira tanto no currículo de língua portuguesa quanto no de história e geografia, focando nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.1 Panorama histórico da língua portuguesa

Em *História da Língua Portuguesa* de Teyssier (2014), o autor delinea como se deu o desenvolvimento da língua portuguesa, derivada do latim, no território ocidental da Península Ibérica desde o Império Romano (218 a. C), passando pelas invasões germânicas em 409 e a invasão mulçumana em 711. Já no século XII acontece a Reconquista, evento no qual os cristãos da Península retomaram o território gradativamente, surgindo, o Reino Independente de Portugal (p.7). O autor ressalta que a invasão mulçumana e a Reconquista foram fatores que determinaram a formação de três línguas peninsulares: o galego-português a oeste, o castelhano no centro e o catalão a leste (p.8)

Em seguida, Teyssier delinea resumidamente, os principais desdobramentos do latim falado no oeste da Península Ibérica para se tornar o galego-português, a exemplo das alterações ocorridas nas vogais, a palatização das consoantes C e G e acentuação tônica, sobre o que descreve:

a) Palavras de duas sílabas: o acento recai na primeira. Ex.: séptem > port. sete, dátum > port. dado.

b) Palavras de três sílabas ou mais: o acento recai na penúltima sílaba se esta for longa. Ex.: amīcum > port. amigo, capīllum¹ > port. cabelo; e recai na antepenúltima se a penúltima for breve. Ex.: árbōrem > port. árvore, hómīnem > port. homem, quíndēcim > port. quinze. (TEYSSIER, 2014, p.10)

Em seguida aborda as características atribuídas ao galego-português em contraste com outros falares da Península, em particular, o castelhano, como a exemplo da ditongação: “o galego-português isola-se de todos os outros falares da Península, e em particular do castelhano, por lhe ser totalmente desconhecida a ditongação de [e] e [o]” (TEYSSIER, 2014, p.14)

Teyssier ainda tece considerações acerca da evolução da morfologia e da sintaxe do latim ao galego-português e em seguida versa sobre a formação do vocabulário a partir das influências germânicas e árabes.

No segundo capítulo, Teyssier passa a tratar da língua galego-portuguesa a partir dos primeiros registros escritos que datam do século XIII (p.20). Para análise desse português medieval, tratará da grafia, fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e vocabulário de documentos oficiais e particulares e da poesia lírica.

A expansão territorial a partir das expedições marítimas de Portugal e conseqüentemente, a viagem ultramar da língua portuguesa é o foco das discussões e análises do terceiro capítulo. Além disso, o capítulo trata das influências estrangeiras pelas quais passou a língua portuguesa no período que corresponde do século XV ao século XVIII, primeiramente pela língua espanhola, em decorrência dos casamentos entre soberanos portugueses e princesas espanholas (TEYSSIER, 2014, p.32) e em seguida pela língua francesa que passa a ser referência cultural. Ademais, versa sobre a separação da língua portuguesa da língua galega, que deixa de ser cultivada como língua literária e passa a circular apenas oralmente a partir do século XVI (TEYSSIER, 2014, p.34). Tal ocorrência acarretou diversas alterações na língua portuguesa que conhecemos atualmente, como a queda de hiatos, desenvolvimento de uma consoante entre duas vogais, contração de duas vogais em uma única, entre outras tantas evoluções descritas por Teyssier ao longo do capítulo.

1.2 História da língua portuguesa no Brasil

Este subtítulo se atentará com maior detalhamento ao quarto capítulo de “História da língua portuguesa” de Teyssier (2014) devido à proximidade do referido capítulo com um dos assuntos de maior interesse desta pesquisa, que é a história da constituição do português brasileiro. Ademais, as pontuações de Teyssier dialogarão com as de Bonvini (2020) e Mendonça (2012) que se debruçaram especificamente sobre a relação estabelecida entre as línguas africanas faladas no Brasil durante o período da escravidão e o português brasileiro.

Em suas primeiras observações acerca da constituição do português brasileiro, Teyssier destaca a chegada das embarcações lusitanas em 1500 e a colonização que se inicia em 1532 (p.62). Nos primeiros séculos de história documentada do Brasil, a população era formada pelo colono europeu ao lado do grande número de africanos que foram trazidos ao país e dos índios nativos que já ocupavam o território antes dos portugueses aqui aportarem. Traz escritos de Padre Antônio Vieira de 1694 retratando que “as famílias dos portugueses em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que [...] a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola” (VIEIRA apud TEYSSIER, 2014, p. 63)

A língua dos índios à qual se refere Padre Vieira, é a tupi, que conviveu ao lado da língua portuguesa como língua de comunicação até o século XVIII, quando inúmeros imigrantes portugueses chegam ao Brasil em decorrência da descoberta das minas de ouro e diamante (p.63). Em 1758, o Diretório criado por Marques de Pombal proíbe o uso da língua geral (tupi-português), obrigando o uso da língua portuguesa em todo o território brasileiro. A decisão resulta na eliminação definitiva da língua geral, restando dela apenas algumas palavras e muitos topônimos (p.63).

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, o país se torna a capital da monarquia de Bragança, advento que atraiu ao Brasil imigrantes europeus de nacionalidades diversas, contribuindo com o apagamento das raízes indígenas (p.64). É também, a partir desse período que os falares brasileiros começam a se diversificar conforme as regiões. Como exemplo, o autor cita que na maior parte do Brasil, os s e z não são chiados, mas sim sibilantes “como [s] em final absoluto (atrás, uma vez) ou diante de

consoante surda (vista, faz frio), e como [z] diante de consoante sonora (mesmo, atrás dele).” (p.66) mas, particularmente na cidade do Rio de Janeiro (antiga capital federal) e na zona carioca, encontram-se [š] e [ž] chiado; A esse fenômeno, o autor atribui a “relusitanização” do Rio de Janeiro que ocorreu a partir de 1808.

Ademais, o autor compara o português que se desenvolveu no Brasil em distinção do português europeu, citando características fonéticas e gráficas, como a pronúncia do -o gráfico falado [u], como do -e falado [i] “ex.: passo pronunciado [pásU], passe pronunciado [pásI]” (p.66) e conclui que é na pronúncia das vogais que o português brasileiro mais se distancia do português europeu dentre outras características das normas atuais da língua no Brasil e em Portugal que fogem do foco desta pesquisa.

Em seguida, Teyssier aborda a questão lexical do português brasileiro, destacando as diferenças entre o vocabulário de Portugal e do Brasil. Para tal, dedica uma sessão ao vocabulário de origem tupi e outra ao vocabulário de origem africana, na qual pontua que os africanos escravizados no Brasil eram de etnias diversas, e que duas línguas, em particular, desempenharam papel de contribuidoras ao léxico do português brasileiro, são elas: o ioruba (falado atualmente na Nigéria) e o quimbundo (falado em Angola) (p.72)

O ioruba está na base de um vocabulário próprio à Bahia, relativo às cerimônias do candomblé (por ex.: orixá) ou à cozinha afro-brasileira (ex.: vatapá, abará, acará, acarajé). O quimbundo legou ao Brasil um vocabulário mais geral, quase sempre integrado à língua comum (ex.: caçula, cafuné, molambo moleque). Muitas vezes esse vocabulário evoca o universo das plantações de cana-de-açúcar (ex.: banguê), com os escravos, seu modo de vida e suas danças (ex.: senzala, mocambo, maxixe, samba). (TEYSSIER, 2014, p.72)

1.3 O encontro entre línguas africanas e a língua portuguesa no Brasil

A diversidade de etnias e origens dos africanos trazidos ao Brasil também é observada por Emilio Bonvini no livro *África no Brasil: A formação da língua*

portuguesa (2020) que contou com a organização de José Luiz Fiorin e Margarida Petter.

Ao reunir documentos que relatam os movimentos históricos e econômicos que determinaram as origens do tráfico de africanos para o Brasil, Bonvini destaca alguns ciclos. O ciclo da Guiné, no século XVI; o ciclo do Congo e de Angola no século XVII; o ciclo da Costa de Mina, no século XVIII e o ciclo de Angola e Moçambique no século XIX (BONVINI, 2020, p.26). O autor, ainda, pontua sobre uma instalação na costa africana da área banta onde os cativos de diferentes partes do continente africano eram reunidos à espera do embarque ao Brasil. Tal espera era, por vezes, prolongada, o que obrigava o contato entre os cativos que eram falantes de línguas diversas, porém topologicamente próximas (p.32), o que pode ter levado à formação da língua veicular quimbundo. O contato entre os cativos acontecia ainda, na duração da viagem pelo Atlântico, que levava até dois meses.

Documentos atestam o uso de línguas veiculares africanas no Brasil, como a obra *Arte da língua de Angola* (1697) de Pedro Dias, uma espécie de gramática da língua quimbundo, e a *Obra nova de lingoa g.al de mina* (1741) escrita por Antonio Costa Peixoto a respeito da língua mina, falada em Vila Rica de Ouro Preto, Minas Gerais durante o período de exploração do ouro e diamantes que levou à região cerca de 100.000 escravos originários da costa do Benin (p.39)

Em conclusão, Emilio Bonvini, aponta para uma contribuição das línguas africanas para o léxico do português brasileiro, e ainda, traços fonológicos, morfológicos e sintáticos interpretados como diferenciadores entre português popular e português acadêmico ou padrão (p. 53). No campo fonológico: a estrutura silábica CV, processo de desnasalização, palatização, alternância de *l* e *r*; no campo da morfologia: flexão verbal reduzida, ausência de concordância sujeito-verbo, marca de número no primeiro termo do sintagma nominal, emprego do pronome objeto, referência definido/ indefinido; no campo da sintaxe: marca pré-verbal; predicação não verbal, dupla negação, focalização do predicado, equivalência reflexivo/ passivo, redobro (p.54).

Mendonça em seu livro *Influência africana no português do Brasil* (2012), traz estudos referentes à contribuição das línguas africanas no português brasileiro, fazendo um percurso semelhante ao realizado no livro de Fiorin e Petter (2020) ao

contextualizar a etnografia e linguística africana, o tráfico no período da escravidão, de onde eram os africanos traficados ao Brasil, características do Quimundo e, por fim, vestígios das línguas africanas na fonética, morfologia e sintaxe do português brasileiro, em especial, a língua popular.

Quanto aos aspectos fonéticos, Mendonça menciona alguns fenômenos, como o da vocalização, a exemplo do fonema linguopalatal lh muda-se na semivogal y (exemplo: folha – *foia*) e destaca que o mesmo ocorreu nos dialetos crioulos que fundiram-se com o português em território africano; o fenômeno da dissimilação (negro – *nego*); aférese ao simplificar palavras (estar – *tá*; você – *ce*; acabar – *cabá*); apócope quando da queda de fonemas (trazer – *trazê*; fazer – *fazê*; esquecer – *esquecê*); ainda, a redução de ditongos (cheiro – *chêro*; peixe – *pêxe*; beijo – *bêjo*). Contrapondo o preconceito linguístico, Mendonça enfatiza que alguns dos fenômenos são comuns até mesmo na língua falada entre as pessoas letradas (MENDONÇA, 2012, p. 85)

Quanto aos vestígios morfológicos, destaca a falta de concordância entre artigo e substantivo, além da invariabilidade de gênero e de número dos pronomes. O gerúndio perde o d nas desinências (andando – *andano*; vendo *veno*). Ainda, menciona alguns verbos de origem africana: mandingar, zangar, bongar, carimbar, catingar, banzar, sambar, curiar, maxixar, cochilar, candongar, enquisilar, aquilombar (p.86). Em Pernambuco e Alagoas, herdaram alguns adjetivos (capenga, caçula, cafuso, entre outros).

Tais contatos entre línguas africanas e língua portuguesa no Brasil não são mencionados pela história tradicional. Como observado desde o início deste capítulo, quando trata dos primeiros passos da língua portuguesa a partir do latim, a língua sofreu mudanças conforme o encontro com diferentes povos e seus diferentes falares. Não poderia ser diferente em relação ao contato do contingente africano com a língua portuguesa no Brasil durante os séculos de escravidão.

1.4 A história dos negros no Brasil: o que prevê a BNCC de Língua Portuguesa, Geografia e História

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é atualmente, o principal documento orientador da Rede de Ensino do Brasil e tem por objetivo estabelecer competências e habilidades as quais os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. O documento se divide por componentes curriculares e áreas do conhecimento. A divisão dentro dos componentes é feita a partir de unidades temáticas que, por sua vez, dividem-se em objetos de conhecimento a que são relacionadas um conjunto de habilidades.

A partir de leitura da BNCC de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental com o objetivo de encontrar orientações acerca do tratamento da cultura e história afro-brasileira constatou-se que não há orientações específicas voltadas para esse tema. Entretanto, o documento cita o termo “diversidade cultural” nas orientações acerca do campo artístico-literário (p.156) ao direcionar sobre o trabalho com obras literárias de autores “contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (p.157) visando a valorização e respeito com o que é diverso. Embora cite a importância de abranger autores africanos no trabalho com textos literários, o documento não apresenta pontuações acerca de autores ou temática afro-brasileira, porém deixa margem de atuação aos professores/professoras para fazerem escolhas quanto à seleção de textos.

Quanto ao trabalho da disciplina de Geografia, encontrou-se que, dentre as competências gerais para os anos finais do Ensino Fundamental, propõe-se para o 6º “a retomada da identidade sociocultural” (p.381), para o 7º ano, a abordagem da dinâmica sociocultural do país e a relação com a formação territorial do Brasil, enquanto que para o 8º não há orientações específicas voltadas à temática afro-brasileira. Por fim, para o 9º ano prevê-se a abordagem dos sistemas de colonização sob a perspectiva do colonizador e do colonizado.

As habilidades do componente de Geografia que possibilitam a abordagem da temática afro-brasileira são: (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas; (EF07GE04) Analisar a

distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras; (EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes; (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região; (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América; (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

A busca pelos direcionamentos quanto a abordagem da temática afro-brasileira também foi realizada na BNCC de História dos anos finais do ensino fundamental, na qual encontrou-se orientações mais pontuais. A primeira delas destaca que o trabalho pautado nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 deve considerar a valorização da história e cultura afro-brasileira a partir dos saberes construídos por essa população (BRASIL, 2017, p.417) e não apenas se nortear pelo tema escravidão. Em seguida, cita que os processos de inclusão/ exclusão das populações indígenas e afro-brasileiras devem ser objetos de conhecimento dentro do componente de História.

Ademais, o documento resume as temáticas abordadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental, com o que se constatou que os temas relacionados ao afro-brasileiro se concentram nos anos 8º e 9º.

Para o 8º ano prevê-se o estudo sobre a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão (p.424), além da discussão sobre a participação dos negros na sociedade brasileira no final do período colonial, “identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.” (p. 425). Ainda para o 8º ano é pretendido, a partir da habilidade (EF08HI20) relacionar a escravidão dos negros no Brasil com as estruturas sociais atuais e discutir a importância de ações afirmativas (p.427)

Para o 9º ano, o documento orienta a discussão sobre a inserção da população negra no Brasil após a abolição, além da “a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” (p. 428). Dentro da temática afro-brasileira, configura-se a habilidade (EF09HI04) “Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil” (p. 429)

1.5 Metodologia

O método utilizado para a realização desta pesquisa foi, inicialmente o de revisão bibliográfica acerca do conhecimento já existente a respeito da influência das línguas africanas na língua portuguesa falada no Brasil, tendo por base os estudos de Bonvini (2020) e Alkmin e Petter (2020) que buscaram compreender estruturas atuais do português brasileiro a partir do contato com as línguas africanas aportadas no Brasil em decorrência da escravidão no período colonial. Para tal, observa-se quais eram as línguas africanas faladas no Brasil no período da escravidão e qual é a herança destas no português falado atualmente quanto aos seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Como pode ser observado a partir de estudos linguísticos, como os de Teyssier (2014), a língua não é estável, pois sofre alterações conforme os atores que a utilizam, os contextos de uso em que estão inseridas, as necessidades dos seus usuários, o encontro com outras línguas. Dessa maneira, o período colonial do Brasil, entre os séculos XVI e XIX, é rico para investigações linguísticas, visto o encontro das línguas indígenas dos nativos brasileiros, a língua do colonizador europeu e as línguas africanas do contingente escravizado.

A segunda parte deste trabalho se desenha por um método propositivo ou pesquisa metodológica como descreve Brasileiro (2012, p.45) uma vez que buscará elaborar uma sequência didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que contemple conhecimentos da área língua portuguesa e demais componentes da área de linguagens e história. O foco dessa sequência didática é incorporar os conhecimentos observados na revisão bibliográfica acerca da contribuição dos falares africanos na língua portuguesa utilizada atualmente no Brasil com o apoio do

componente de história ao contextualizar assuntos como colonização do Brasil, tráfico de africanos e escravidão e do componente de Geografia, ao explorar os mapas, aspectos culturais e estatísticos das regiões de onde vieram grande parte dos escravizados e de onde as línguas africanas citadas se originam.

2 HERANÇA AFRICANA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DEBATE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA REGULAR

O presente capítulo faz um levantamento da bibliografia mais recente acerca da herança lexical, fonológica e semântica deixada pelos africanos na língua portuguesa falada no Brasil, a citar Emílio Bonvini, Margarida Petter e Tânia Alkmin. Em seguida, busca refletir sobre a importância de levar tal conhecimento à educação básica ao mencionar autores dedicados ao debate étnico-racial na educação, a exemplo de Kabengele Munanga. Por fim, revisa publicações que tratam da interdisciplinaridade enquanto facilitadora do ensino da cultura e história afro-brasileira.

2.1 As contribuições das línguas africanas ao léxico e à semântica do português brasileiro

Afinal quais são, de fato, as contribuições das línguas africanas na constituição do português brasileiro que conhecemos atualmente? Bonvini (2020) e Alkmin e Petter (2020) fazem percursos semelhantes a fim de responderem à tal questão.

Bonvini recorre à registros dos séculos XVII, XVIII e XIX, como gramáticas e dicionários para atestar a incorporação de termos africanos na língua portuguesa falada no Brasil. Observa em documento escrito por Pedro Dias (1697) que a língua quimbundo era usada na Bahia, assim como a língua mina, usada em Minas Gerais, de acordo com registros de Antonio Costa Peixoto (1741). Entre 1890 e 1905, Nina Rodrigues coleta vocábulos de origem africana falados em Salvador, Bahia e documenta cerca de 500 termos.

Norteando-se pela noção de vocabulário de base, Bonvini elabora listas de vocábulos comparando as línguas portuguesa, inglesa, e línguas africanas (quimbundo, mina, grunche, jeje, hauçá, canúri e tapa) efetivamente faladas no Brasil, segundo levantamento histórico no qual o autor se apoiou com o objetivo de “verificar se este vocabulário de base estava presente nas línguas africanas faladas no Brasil” (BONVINI, 2020, p. 108) e conclui que, com poucas exceções, os vocábulos das

línguas africanas não foram incorporados ao português, inferindo que ocorreu simplesmente a alternância de código entre as línguas africanas e a portuguesa.

A partir desta análise, Bonvini ainda constata que não houve contato direto entre línguas africanas e o português falado no Brasil, ao passo que levanta a hipótese de que os termos de origem africana hoje conhecidos no Brasil foram importados de Portugal e países dependentes como Angola e Moçambique.

A fim de verificar a validade da hipótese, Bonvini busca em Bluteau (1712) e Moraes (1789) registros de termos africanos falados em Portugal e em Heintze (1622-1635), Cadornega (1681), Cavazzi (1687) e Corrêa (1782) os termos de origem africana falados no português da Angola. Do levantamento, encontra vocábulos também atestados no Brasil, tais como: *marimbondo*, *bugiganga*, *cafuné*, *cambalhota*, *encafurnar-se*, *mamona*, *moleque*, *fubá*, *carimbo*, *quilombo*, *quitanda*, *senzala*, *quilombo*.

Referindo-se à semântica dos vocábulos africanos que chegaram ao Brasil, o autor descreve o processo de decalque linguístico, que ocorre quando o sentido de uma palavra de origem africana chega ao Brasil, mas a palavra em si, não; ou chega ao Brasil a palavra, mas o sentido se perde. Dá exemplo detalhado quanto ao vocábulo “zumbi” (nzúmbi) do quimbundo que originalmente se referia a “pessoas falecidas em idade relativamente jovem”. Já, aproximando-se do significado atribuído à palavra atualmente, Cadornega (1681) e Assis Júnior (1941) se referem a zumbi como “fantasma, alma de outro mundo”.

Bonvini reitera que “a razão que motiva o empréstimo [de vocábulos de uma língua a outra] é geralmente de origem semântica” (p. 137) e que no processo de empréstimo ocorrem reformatações linguísticas, que se referem a um conjunto de reduções e reestruturações em seus aspectos fonológicos e morfológicos, além das alterações sofridas nos aspectos semânticos. Destaca-se o exemplo do vocábulo “moleque” originado do quimbundo “muleke”, que aparece nos documentos históricos de Bluteau (1712) se referindo à “pequeno escravo negro” (p. 139). Quanto ao uso do vocábulo no Brasil atualmente, nota-se a passagem da vogal /u/ à vogal /o/ e o correspondente feminino da palavra, “moleca”. Quanto aos aspectos semânticos, o termo pode ser usado como sinônimo de “menino” ou ainda, ganhar sentidos negativos como os atestados em dicionários contemporâneos: “canalha, patife” em

Aurélio XXI (1999) e “menino criado à solta, menino de rua”; “indivíduo sem integridade, capaz de procedimentos e sentimentos vis” Houaiss (2001).

Alkmin e Petter (2020), semelhante ao que faz Bonvini, pautam-se em dicionários e gramáticas históricas, tais como de Visconde de Pedra Branca (1826), um dos primeiros estudiosos do português brasileiro, no qual relata 49 palavras usadas no Brasil que eram desconhecidas em Portugal, das quais destaca 16 vocábulos de origem africana, como *quindim*, *quitute*, *batuque*, *cochilar*, *xingar*, *caçula*, *fluxica*, entre outras.

Ainda em levantamento dos documentos do século XIX, as autoras apontam Macedo Soares (1880), que inaugura as reflexões sobre a presença dos termos africanos no português brasileiro e defende a procedência africana de certos vocábulos em resposta a Baptista Caetano que contestava tal origem e atribuía a influência indígena aos termos.

Já no século XX, em “Vocabulário nagô” (1934) de Rodolfo Garcia, o primeiro registro especializado em vocábulos de línguas da África Ocidental realizado no Brasil, o autor lista 144 termos das línguas nagô e iorubá, dos quais muitos integram o vocabulário de base elaborado por Bonvini que concorda com Alkmin e Petter ao constatarem que “nenhum vestígio dessas 144 palavras é encontrado no vocabulário comum do português falado no Brasil” (p.152)

Ademais, as autoras elaboram um *corpus* com vocábulos de origem africana atestados no Brasil, apoiando-se em Yeda Pessoa de Castro (2001), que registrou a integração de tais termos em diferentes contextos sociolinguísticos, apontando ao todo, 3517 palavras originadas de línguas africanas.

Para a elaboração do *corpus*, as autoras selecionam cerca de 400 vocábulos, os quais circulam na linguagem popular, corrente no português do Brasil em geral. Tais termos ainda foram submetidos a um número de informantes a fim de verificar o conhecimento, ou não, de tais vocábulos (p.156). A partir dos resultados obtidos, as autoras elaboram uma segunda lista, com 249 vocábulos, que são submetidos a 125 pessoas de cidades espalhadas em diferentes regiões brasileiras, com o mesmo objetivo da pesquisa anterior, além de excluir regionalismos. Identificam, então, 56 vocábulos que são organizados em três categorias: termos que podem ser usados em

qualquer interação social (30 vocábulos); termos informais, de uso coloquial (9 termos) e termos marcadamente informais, de uso restrito (17 vocábulos).

Ao comparar o *corpus* com listas de autores do século XIX, Alkmin e Petter verificam a estabilidade semântica dos vocábulos, constatando os seguintes termos com o mesmo sentido atual: *banzo, cachimbo, caçula, canga, capanga, carimbo, caxumba, cochilar, fubá, miçanga, molambo, moringa, quilombo, quitanda, quitute, senzala* e *xingar* (p. 159). Com significados diferentes em relação aos atuais: *Caçamba, cachaça, candango, corcunda, macaco, marimbondo, moleque* e *tanga* (p.161).

Em comparação com autores do século XX, em relação à primeira categoria dos vocábulos do *corpus*, as autoras apontam os seguintes termos com o mesmo significado atual:

Banzo, cachaça, cachimbo, caçula, canga, capanga, caxumba, cochilar, corcunda, denço, fubá, macumba, marimbondo, miçanga, molambo, moleque, moringa, quilombo, quitanda, quitute, senzala, tanga e *xingar* (ALKMIN; PETER, 2020, p. 165)

Com significados diferentes, assinalam *caçamba, candango* e *carimbo*.

As autoras concluem que parte dos vocábulos de origem africana atestados em dicionários e gramáticas dos séculos passados, integraram-se completamente ao português brasileiro, visto a capacidade de criação lexical a partir de compostos e derivados, como a exemplo da palavra *xingar*, que originou *xingamento, xingo, xingador*.

2.2 Por que ensinar a constituição do português brasileiro sob a perspectiva do encontro com as línguas africanas?

Na concepção de Munanga (2013), a educação brasileira, como a sociedade em geral ainda é, muitas vezes, eurocêntrica, além de não respeitar a diversidade de gêneros, religiões, classes sociais e etnias. Políticas voltadas para o debate étnico-racial na escola são de extrema importância em todas as nações, principalmente em um país que, a despeito de sua diversidade, ainda perpetua privilégios a alguns e

segregações a outros. Há o mito – sustentado equivocadamente pelo conceito de mestiçagem – de que não existe racismo no Brasil, o que leva alguns a se oporem às ações afirmativas e ao debate étnico racial nas escolas. Embora reconheça o caráter mestiço do povo brasileiro, Munanga acredita ser um erro negar as raízes que culminaram na mestiçagem. Apesar de o conceito de “raça” ter sido excluído pela biologia, é necessário que as escolas abordem a diversidade étnica para provocar a identificação dos afrodescendentes e levantar o antirracismo como bandeira.

Ensinar sobre as contribuições dos africanos na língua portuguesa falada no Brasil como parte da herança cultural do país, pode corroborar no resgate da memória dos antepassados africanos que deixaram marcas que se apresentam como resistência às imposições coloniais, que durante séculos submeteram os sobreviventes da escravidão e seus descendentes a uma educação monocultural e eurocêntrica que não reflete sua história e cultura.

Paixão (2019) cita Munanga ao suscitar a importância de uma educação antirracista, que dá vozes aos que foram silenciados ao longo da história do Brasil. Pontua o caráter multicultural do país, que foi constituído pela diversidade de povos e etnias, o que implica dizer que, a língua portuguesa como a conhecemos hoje, em todas as suas variações e regionalismos, foi perpassada por diferentes falares para que tomasse a forma atual.

Ademais menciona os estudos de Alkmin e Petter quanto ao levantamento do léxico derivado de línguas africanas que foi incorporado ao português brasileiro e considera ser ainda utópico ensinar tal complexidade da evolução da língua nas escolas regulares, visto a lacuna na formação docente uma vez que as discussões acerca dos africanismos da língua portuguesa no Brasil são recentes. No entanto, considera que a Lei nº 10639/2003 tenha contribuído para que os materiais didáticos passassem a considerar o sujeito africano e afro-brasileiro, mesmo que de maneira ainda superficial e abriu caminhos para reflexões voltadas a uma educação antirracista.

A autora acredita que o estudo das palavras de origem africana contribui para a valorização da África enquanto seu vasto território geográfico e cultural ao suscitar as diversas línguas africanas que foram faladas no Brasil colonial, além de ajudar na construção da identidade dos alunos afrodescendentes que reconhecerão seus

antepassados nas heranças deixadas na língua e não mais apenas através da história de escravidão. Ainda, acredita que tal prática pode corroborar com a mitigação dos preconceitos raciais e religiosos.

Lima (2019) também defende um ensino de língua portuguesa engajado com as questões étnico-raciais, citando os Parâmetros Curriculares Nacionais ao conceber a língua como fator identitário. Considera que o ensino de língua portuguesa deve observar o caráter dinâmico da língua, que se transforma a cada encontro com outros falares, a cada uso e contexto.

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (GERALDI, 1984, p. 28 *apud* LIMA, 2019, p.13).

Tratar das origens de determinado léxico da língua portuguesa é elucidar a diversidade de culturas, vozes e etnias que constituem a sociedade brasileira. Lima acredita que o ensino de língua portuguesa, engajado com a temática da diversidade, é capaz de contribuir com o resgate da identidade cultural brasileira ao conferir valor e dignidade aos grupos afro-brasileiros e indígenas.

Ademais, Lima pontua acerca dos avanços alcançados pelas leis educacionais de inclusão da temática afro-brasileira no ambiente escolar, contudo, acredita que há um caminho a ser percorrido para que tais leis realmente se efetivem em sua integridade e delinea algumas possibilidades, a exemplo de uma formação docente que contemple a importância de se abordar temas como a pluralidade cultural e a inclusão - no âmbito do ensino de língua portuguesa - de obras literárias de autores africanos e afro-brasileiros, contemporâneos ou não que refletem sobre as suas identidades a fim de desconstruir estereótipos equivocados e combater o racismo (LIMA, 2019, p.12)

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS DURANTE O PERCURSO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os estudos de Teyssier (2014) elucidam o caráter dinâmico da língua, ao abordar a evolução e as alterações pelas quais o português atravessou desde os seus primeiros passos, há mais de dois mil anos na região ocidental da Península Ibérica até tomar sua forma atual, que não é a mesma quando se compara a língua falada em Portugal e no Brasil devido a muitos aspectos, dentre eles, a língua dos nativos do território brasileiro e o grande contingente africano sequestrado para trabalho escravo no Brasil. O português brasileiro se constituiu a partir do encontro com línguas indígenas e africanas no contexto da exploração portuguesa da mão de obra desses grupos.

Emilio Bonvini (2020) e Renato Mendonça (2012), cujos estudos acerca das línguas africanas faladas no Brasil nos séculos seguintes à chegada dos portugueses e os traços deixados por tais línguas à língua portuguesa que se desenvolveu no Brasil foram referenciais teóricos para este trabalho, reconhecem, em concordância com Teyssier, que a língua não é estática e sim varável conforme fatores extralinguísticos.

Bonvini e Mendonça convergem ao apontar duas principais línguas veiculares faladas no Brasil: o quimbundo (século XVII) e a língua mina (século XVIII). Acerca das contribuições africanas aos aspectos fonológicas, ambos autores indicam elementos da língua coloquial, como a estrutura silábica CV, processo de desnasalização, palatização, alternância de *l* e *r*, a vocalização, a exemplo do fonema linguopalatal *lh* falado *y* (exemplo: folha – *foia*). Enquanto no campo da morfologia: flexão verbal reduzida e ausência de concordância sujeito-verbo.

Alkmin e Petter (2020) e Bonvini (2020) dedicam-se aos aspectos lexicais e semânticos das contribuições das línguas africanas ao português brasileiro. Os autores fazem percursos semelhantes ao se basearem em dicionários e gramáticas históricas na busca por vocábulos africanos emprestados à língua portuguesa no Brasil e seus respectivos significados que foram sendo alterados conforme o passar dos séculos.

Alkmin e Petter elaboram uma lista de 56 vocábulos atestados por brasileiros de diferentes regiões do país e verificam a estabilidade semântica (ou falta dela) de

tais vocábulos, comparando seus significados atuais com os significados atribuídos por autores do século XIX e XX e confirmam a hipótese de decalque linguístico levantada por Bonvini, cuja teoria se refere ao processo de perda do sentido original de uma palavra ou quando o sentido se mantém mas é desvinculado do vocábulo original.

Tais conhecimentos apontados pelos autores supracitados, geralmente, não são objetos de estudo nas escolas regulares do Brasil, país que tanto deve aos africanos pelas contribuições ao seu desenvolvimento econômico, cultural e social - fato apontado por Munanga (2013) ao mencionar que as relações escolares perpetuam discursos hegemônicos e invisibilizam o sujeito negro.

Paixão (2019) e Lima (2019) concordam que a educação, particularmente o ensino de Língua Portuguesa, deve ser engajado com as questões étnico - raciais e acreditam que levar à escola a contribuição dos africanos em aspectos da língua portuguesa contribui para a valorização dos afrodescendentes ao desvincular o negro do histórico de escravidão, reconhecendo sobretudo, a resistência da cultura africana que é refletida nas heranças deixadas ao Brasil.

4 ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA: DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS À PRÁTICA

Este capítulo aborda as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e os princípios da interdisciplinaridade, assinalados por Fazenda (2011) e Albarracín, Silva e Schirlo (2015). Além disso, conta com possibilidades de projetos interdisciplinares com a temática de valorização da história e cultura afro-brasileira a partir dos autores Rocha (2013), Nascimento (2018) e Santos e Souza (2017) e por fim, apresenta uma proposta de plano de aula a partir dos referenciais citados.

4.1 As sequências didáticas

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) definem sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 96). A estrutura de uma sequência didática é formada por quatro partes, compostas por: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A primeira etapa de uma sequência didática se refere à apresentação detalhada da tarefa que os alunos deverão realizar, que os prepara para uma produção inicial que será melhor desenvolvida ao decorrer dos módulos. Ainda na primeira etapa, deve-se dar indicações quanto ao gênero a ser produzido, para quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção (Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula) (p.99) e quem participará desta produção. Em seguida, deve-se selecionar os conteúdos dos textos que serão produzidos; os alunos devem conhecer estes conteúdos a fim de que suas produções demonstrem domínio deles. Tais conteúdos, podem eventualmente, já serem conhecidos de outras áreas de ensino (p.99)

A partir de uma produção inicial dos alunos, o professor/ professora deve definir quais são as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas na sequência didática a fim de preparar os alunos para uma produção final. Desta maneira, o processo tomará caráter de avaliação formativa, uma vez que a produção inicial será a base

para observações, que permitirá adaptar a sequência às necessidades dos alunos na elaboração dos módulos (p.102).

Em seguida, os autores orientam sobre a elaboração dos módulos, que são variáveis conforme o diagnóstico obtido a partir da produção inicial dos alunos. A elaboração da sequência deve visar a superação de problemas que os alunos tenham apresentado ao elaborar determinado gênero textual. Os módulos devem trabalhar problemas de níveis diferentes, além de variar as atividades e exercícios a fim de proporcionar aos alunos acesso à diferentes noções e conceitos. Outra orientação acerca da elaboração dos módulos se refere a capitalizar aquisições, ou seja, registrar o que foi aprendido sobre a linguagem própria de um determinado gênero.

A produção final deve dar ao aluno um panorama do que aprendeu, ou seja, deve permitir-lhe visualizar seu progresso em comparação à produção inicial. Além disso, a produção final permite que o professor (a) realize uma avaliação somativa. Os autores ressaltam que os critérios avaliativos devem ser definidos e explicitados aos alunos, de maneira a evitar julgamentos subjetivos por parte do (a) docente e de comentários alusivos que não são compreendidos pelos alunos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p.107). Com os critérios elaborados, a avaliação torna-se mais objetiva e menos suscetível a erros.

4.2 Interdisciplinaridade: possibilidades para o ensino da cultura e história afro-brasileira

O conceito da interdisciplinaridade parte do princípio da troca de saberes entre as diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade no sistema educacional brasileiro passou a ser pauta de debate entre educadores na década de 1970, como delineia Fazenda (2011), no entanto, apenas entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que pesquisas acerca do tema emergem em países como Canadá e França. As pesquisas no Brasil se iniciam em 1986 sob a supervisão de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e se dissemina por todo país.

Quanto à prática da interdisciplinaridade em âmbito escolar, ainda se impõem desafios entre a teoria e a implementação efetiva de projetos interdisciplinares na estrutura curricular das escolas, tais como a própria organização curricular e os materiais didáticos que se delimitam dentro de cada disciplina. Albarracín, Silva e Schirlo (2015) buscam possibilidades para estabelecer diálogos entre as disciplinas escolares e a quebra das fronteiras disciplinares tradicionalmente estabelecidas e apontam para uma interdisciplinaridade para além da simples conjunção de disciplinas (p. 65), uma vez que os saberes sobrepostos não bastam para a compreensão integral de determinado fenômeno ou objeto. Assinalam que o projeto interdisciplinar deve basear-se em uma concepção de totalidade.

Partindo-se desse contexto, algumas pesquisas apontam a interdisciplinaridade como caminho para a implementação da lei nº 10639/2003 no ambiente escolar.

Rocha (2013) discute o enriquecimento que a área de linguagens – a citar a literatura, cinema e música – pode oferecer ao ensino da história e da cultura afro-brasileira. Defende um trabalho interdisciplinar entre elementos de estudo da área de linguagens e a disciplina de história, visto que a literatura e o cinema são capazes de dar voz a grupos excluídos e conseqüentemente proporcionar uma releitura da história sob o olhar daqueles que foram silenciados, ao passo que a música brasileira representa vasto patrimônio histórico e cultural, ao suscitar ritmos, ideias, comportamentos, questões sociais. Concluindo que tais práticas incorporadas à educação básica podem corroborar com a identificação e reconhecimento da contribuição negra no processo sócio-histórico-cultural brasileiro (ROCHA, 2013, p. 186).

Nascimento (2018) realiza uma pesquisa avaliativa, norteando-se pelas teorias dos Estudos Culturais e Multiculturalismo com o intuito de verificar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em uma escola da rede municipal de Franca, São Paulo. Após levantamento das dificuldades encontradas pelos docentes em abordar a temática da cultura e história afro-brasileira, a autora elabora um material com propostas de intervenção no qual indica ações envolvendo diferentes disciplinas curriculares, considerando o diálogo com os *Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca* (2008). As atividades propostas partem sempre de uma obra literária que faça referência à cultura e história africana

ou afro-brasileira ou que contenham personagens negras entre os narradores e/ ou protagonistas. Para o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, sugere atividades de interpretação de texto, produção de resenhas e práticas de leitura, enquanto para a disciplina de Geografia sugere o estudo dos mapas das regiões citadas nas narrativas, bem como suas características e movimentos migratórios; para o trabalho da disciplina de História, indica abordar os quilombos, a formação do povo brasileiro e a relação com a identidade social. Quanto ao trabalho em Artes, sugere o estudo das concepções estéticas em diferentes culturas, enquanto o componente de Educação Física aborda as lutas e jogos presentes nas obras.

Em suas conclusões, Nascimento aponta o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares como facilitadores no ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, visto que práticas individualizadas, muitas vezes não são sustentáveis pois restringem-se apenas aos diretamente envolvidos, impossibilitando a disseminação e continuidade (NASCIMENTO, 2019, p. 44).

Santos e Souza (2017) refletem sobre a inclusão da temática afro-brasileira a partir do projeto interdisciplinar “(Re)descobrimo a Cultura Afro-Brasileira, Desconstruindo Preconceitos” realizado nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Inhapi, Alagoas, que objetivou valorizar a cultura africana, suas crenças, músicas, danças e artes visuais e contou com a colaboração de professores das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Ciências, História e Educação Física.

Os estudos das aulas de História visaram mitigar estereótipos e a visão do negro histórico apenas como escravo e contextualizaram o projeto a partir de temas como colonização, exame da história do Brasil, reinos africanos que precederam às grandes navegações. As aulas de Língua Portuguesa focaram a literatura afro-brasileira, palavras de origem africana e lendas e mitos sobre o continente africano. Na Matemática, foram analisados números estatísticos acerca do contingente africano trazido ao Brasil no período colonial. A disciplina de Arte explorou o artesanato de origem afro-brasileira, bem como os materiais utilizados no processo de produção e confeccionou máscaras e mandalas. As aulas de ciências abordaram as práticas fitoterápicas e a culinária africana e afro-brasileira. Por fim, a disciplina de educação física explorou elementos da capoeira.

Na culminância do projeto, foram apresentados jogos, artesanatos e culinária de origem africana, painéis com personalidades afro-brasileiras, cartazes informativos sobre religiões de matriz africana, além de apresentações de teatro com a temática do racismo e apresentações de danças africanas e afro-brasileiras. Tais ações levou a comunidade escolar a reconhecer as origens africanas de elementos presentes na cultura brasileira como herança que constitui a identidade do país.

4.3 Proposta de plano de aula

Partindo dos conceitos de sequência didática e de interdisciplinaridade, propõe-se um plano de aula voltado a alunos do 9º ano do Ensino fundamental. As habilidades da BNCC de Língua Portuguesa mobilizadas durante as aulas propostas são: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção; (EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português; A habilidade de Geografia abordada é: (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América; Enquanto as habilidades da BNCC de História são: (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil e (EF08HI20) relacionar a escravidão dos negros no Brasil com as estruturas sociais atuais e discutir a importância de ações afirmativas.

O primeiro passo da sequência se trata da contextualização do tema “Contribuição africana e afro-brasileira na constituição da identidade brasileira”. Para tal, o (a) professor (a) de História abordará a colonização portuguesa, escravidão e a importância dos negros na economia do Brasil colonial, citando o grande contingente africano trazido ao Brasil para a o garimpo de ouro e diamantes em Minas Gerais no século XVIII. Na conclusão de cada aula exploratória, sugere -se perguntar aos alunos quais foram os pontos que chamaram mais atenção, provocado o diálogo e socialização dos pontos de vistas de cada aluno.

Em sequência, durante a aula de Língua Portuguesa, levantar os conhecimentos dos alunos acerca dos artistas (escritores, músicos, atores) negros. Após o levantamento, propor a leitura coletiva da biografia da escritora Mãe Beata de Yemonjá:

Mãe Beata de Yemonjá, nome pelo qual foi conhecida Beatriz Moreira Costa, nasceu em Salvador, BA, em 20 de janeiro de 1931, radicando-se em Miguel Couto, Nova Iguaçu, RJ. Neta de portugueses e africanos escravizados e conduzidos ao Brasil, passou a sua infância nos arrabaldes de Cachoeira do Paraguassu, Bahia, cercada pela presença de mãe Afalá e por outras mulheres de origem africana, essencialmente, pela avó paterna, mulher que, segundo Mãe Beata em seus relatos, “tratava de todos no engenho com suas ervas e mezinhas”. (*Caroço de Dendê*, p. 12).

Ialorixá do Ilê Omi oju Aro – Casa das Águas dos Olhos de Oxossi – Mãe Beata, por volta de 1980, transformou-se em umas das mais celebradas personalidades do candomblé do Rio de Janeiro. Foi uma das integrantes do ICAPRA, Instituto Cultural de Apoio e Pesquisa das Religiões Afros, o qual visa a difusão das heranças e tradições dos povos brasileiros de origem africana, centrando-se, especialmente, na transmissão religiosa.

Em toda a sua existência, Mãe Beata sempre batalhou por justiça social, realizou trabalhos com soropositivos e doentes de AIDS, foi também conselheira do MIR (Movimento Inter-Religioso), membro do Unipax (que luta pela paz), integrante do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, tendo sido também presidente de honra da ONG CRIOLA.

No ano de 1997, lançou o livro *Caroço de Dendê: a sabedoria dos terreiros*, pela Pallas editora e em 2004 *Histórias que a minha avó contava*, pela Terceira Margem. Hábil contadora de histórias, buscou sempre resguardar em seus relatos as tradições e heranças da cultura africana, que passou a conhecer desde a infância cercada por descendentes de ex-escravos.

Jovem ainda, já arquivava e difundia essa memória coletiva, com histórias e mitos que permeiam a formação da cultura afro-brasileira. Nos dizeres de Vânia Cardoso, “A dinâmica da transmissão oral destas histórias dentro das comunidades-terreiro e a interação entre contadores e ouvintes no dia a dia dos terreiros nos levam a pensar nos contos de Mãe Beata como, de certa forma, uma criação coletiva destas comunidades, individualizados pela sua criatividade como contadora de histórias.” (Introdução a *Caroço de Dendê*, p. 13). Observar-se-á, nas suas narrações, que os mitos da tradição e a memória coletiva são delineadores do seu estilo de construção literária. Na realidade seus contos são as vozes de um tempo e de um espaço, os quais representam a sociedade afro-brasileira. Beata de Yemonjá assim narra o seu nascimento:

Minha mãe chamava-se do Carmo, Maria do Carmo. Ela tinha muita vontade de ter uma filha. Um dia, ela engravidou. Acontece que, num desses dias, deu vontade nela de comer peixe de água doce. Minha mãe estava com fome e disse: 'Já que não tem nada aqui, vou para o rio pescar.' Ela foi para o rio e, quando estava dentro d'água pescando, a bolsa estourou. Ela saiu correndo, me segurando, que eu já estava nascendo. E eu nasci numa encruzilhada.

Tia Afalá, uma velha africana que era parteira do engenho, nos levou, minha mãe e eu, para casa e disse que ela tinha visto que eu era filha de Exu e Yemanjá. Isso foi no dia 20 de janeiro de 1931. Assim foi o meu nascimento." (*Caroço de Dendê*, p. 11).

Griotte dotada de grande talento para performar em público narrativas imemorais às quais dava vida e encanto, Mãe Beata de Yemonjá sempre ligou o mar de histórias oriundo de seus ancestrais à luta incansável por equidade social. Foi sem dúvida uma grande expoente da cultura negra no Brasil, e uma das vozes da tradição religiosa de matriz africana em nosso país. Filha de Exu e Yemanjá – a mensagem e a comunicação – narra em suas obras componentes de relevo do vasto continente cultural e histórico dos povos de origem africana presentes no Brasil.

Mãe Beata faleceu em Nova Iguaçu-RJ, em 27 de maio de 2017.¹

O próximo passo consiste na leitura coletiva do conto “Oku” de Mãe Beata de Yemonjá:

Quando o mundo foi criado, ainda não existia nada plantado. Aqui morava um homem que nada fazia. Este homem se chamava Oku, o nome que ele tinha recebido do grande criador. Um dia, Olorum chamou este velho e lhe disse: - eu criei o mundo, porém, faltam as plantações, e eu não sei com fazê-las, como plantar. Você vai ser incumbido desta tarefa. Oku ficou sentado no chão, pensando: - Que grande incumbência Olorum me deu! O que eu vou fazer? Pensou, pensou, e aí se lembrou de que nas suas andanças pelas estradas tinha encontrado uma palmeira, e que embaixo dessa palmeira sempre tinha uns molequinhos. Esse moleque era muito sapeca e muito sagaz, com um corpo bem reluzente. Ele estava sempre com um pedaço de pau mexendo na terra. Oku se lembrou de que um dia ele perguntou a esse rapazinho: - Que estás a fazer? E o rapaz lhe respondeu: - Você não sabe que a terra mexida e plantada dá frutos? - Plantada como? – perguntou Oku. - É... A gente arruma semente, e tudo isso... - Como arruma semente, se ainda não existe árvore, não existe nada? – interrompeu Oku. O molequinho lhe disse: - Olhe que pra Olorum Nada é difícil! Oku ficou admirado com as palavras daquele molequinho. Quando Olorum lhe deu essa empreitada, ele logo se lembrou de

¹ Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/591-mae-beata-de-yemonja> Acesso em 20 nov. 2020

molequinho. Voltou ao mesmo lugar e encontrou o molequinho sentado embaixo da palmeira, cavando terra. O buraco já estava maior, e daquele buraco já estava saindo uma terra mais avermelhada. Oku perguntou ao menino: - Pôr que esta terra está saindo mais vermelha? - É sinal de que algo de diferente existe nas profundezas da terra. Você vê que eu estou cavando e aqui em cima a terra é mais seca; agora, esta outra parte, é mais molhada, e agora já está saindo uma parte mais densa, mais dura – respondeu o menino, mostrando a terra a Oku. - Continue a cavar – falou Oku. Mas enquanto o menino estava cavando, a madeirinha que ele estava usando quebrou. Ele aí pelejou, esfregou no chão, e fez uma ponta na madeira. O menino estava descobrindo naquele momento uma ferramenta na hora em que ele raspou a madeira no chão. E com ela ele recomeçou a cavar juntos e tiraram uma lasca dessa terra, que era a pedra. Oku disse: - Vamos fazer algo para a gente cavar a terra. Vamos ver se conseguimos qualquer coisa com aquela lasca de pedra. O molequinho continuou a trabalhar e Oku lhe disse: - Eu vou me embora, você veja se sozinho consegue pensar em algo mais útil pra gente trabalhar. E foi embora, foi embora, foi embora. Foi andando e matutando pelo caminho. No outro dia quando Oku voltou, o molequinho estava com o fogo aceso e com vários pedaços daquela pedra de fogo. Quando o moleque fez aquele fogo, ele fez também um canal saindo de dentro do fogo. No que as tais pedras iam se derretendo iam escorrendo e o menino ia formando lâminas. Assim foi criado o ferro. E sabe quem era esse molequinho? Era Ogum, o criador do ferro. Daí em diante, Orixá Oku, o grande rezador e plantador, com suas ideias sobre plantação, colheita e lavoura, e Ogum, com as suas ferramentas para ajudar a cavar a terra, o arado, o machado, a foice e a enxada, continuaram a trabalhar juntos nas plantações que têm grande importância na criação do mundo. (YEMONJÁ, 2006, p. 115)²

A leitura da biografia da autora e seu conto podem levantar possíveis preconceitos religiosos, que devem ser extintos a partir da comparação com as histórias da Mitologia Grega ou Nórdica, ressaltando que cada cultura tem uma maneira própria de representação do divino.

Após a leitura, perguntar aos alunos se há alguma palavra de origem africana no texto. Provavelmente apontem as palavras que causam estranhamento, como Oku, Orixá e Ogum. Após ouvir as considerações dos alunos, apontar no texto as palavras “moleque” e “molequinho”, originadas do quimbundo, ressaltando que há muitas palavras que compõem o léxico da língua portuguesa que são derivadas de línguas africanas, e que, por serem incorporadas à nossa língua, não nos causam

² Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/584-mae-beata-de-yemonja-oko> Acesso em 20 nov. 2020

estranhamento. Para exemplificar, apresentar o caso da palavra “xingó”, à qual deriva xingamento e xingar. Neste ponto pode ser aplicada uma atividade de análise de prefixos e sufixos.

Após a discussão, apresentar uma lista com palavras de origem africana (ver capítulo 2), levando à aula o mapa da África com o objetivo de que os alunos percebam as grandes dimensões territoriais do continente. Neste ponto, a (o) docente de Geografia pode ser incluído na discussão, conduzindo uma atividade de análise de mapas esquemáticos dos países de onde veio grande parte dos africanos no período colonial, como Angola, Moçambique e Congo. Ressaltar que as línguas faladas nesses países eram/são diversas e que duas línguas, particularmente, iorubá e quimbundo, fizeram muitas contribuições ao léxico do português falado no Brasil.

A aula seguinte consiste em retomar as características do gênero conto, tendo por base, o conto “Oku”, lido em aulas anteriores e propor a escrita de um conto que contenha ao menos três palavras de origem africana, escolhidas pelo aluno (a) dentre a lista de palavras apresentada na aula anterior. Para que a escrita seja significativa, é importante que exista um contexto a partir do qual o aluno planeje e adeque sua escrita. Sugere-se que os contos produzidos pelos alunos sejam compilados em um livro ou pasta para serem expostos em uma possível mostra cultural da escola com a temática da cultura afro-brasileira.

A partir das produções realizadas, a (o) docente deve levantar as problemáticas existentes na escrita dos alunos, elaborando um módulo de atividades com vistas a extinguir tais problemas, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 102).

O último passo se trata da reescrita ou correção de erros feita pelos próprios autores dos textos considerando a adequação da produção ao contexto de circulação, como sugere a BNCC (2017, p. 78).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste trabalho considerou a educação como fator potente enquanto transformadora de características da sociedade. Uma característica como o racismo não pode ser naturalizada, mas sim encarada como algo a ser extinto. Portanto esta pesquisa buscou o resgate das contribuições africanas à língua portuguesa do Brasil, como maneira de representação da resistência dos povos brasileiros de origem africana. Ainda, buscou reflexões acerca da educação antirracista, com o objetivo de evidenciar a necessidade de ações de valorização da cultura e história afro-brasileira no ambiente escolar.

Os objetivos de pesquisar as contribuições das línguas africanas aos aspectos lexicais, fonológicos e semânticos do português brasileiro a partir de análise histórica e de indicar possibilidades para o ensino da cultura e história afro-brasileira no ensino de língua materna em interdisciplinaridade com outros componentes, foram cumpridos através da revisão bibliográfica de artigos e pesquisas de autores dedicados ao tema.

Conhecer as contribuições das línguas africanas na constituição da língua portuguesa estabelecida no Brasil, é trazer à tona uma parte da história ignorada pelo discurso colonizador e afirmar que os ancestrais de milhões de brasileiros tem direito ao reconhecimento de sua rica cultura e sua contribuição ao país em diversos aspectos. Portanto, considerou-se viável levar tais conhecimentos para a educação básica, representando uma ação, em meio a tantas que devem ser tomadas na dinâmica escolar, a começar pela própria postura da escola em levantar a bandeira antirracista e de respeito à diversidade.

As possibilidades para a valorização dos africanos e afrodescendentes indicadas nesta pesquisa, são apenas algumas entre tantas que podem ser elaboradas pelos profissionais da educação. Cabe dizer que, não basta apenas a escola e os professores estarem comprometidos com a questão, é necessário o movimento de todos os setores da sociedade para se construir um país igualitário. No entanto, a educação é o ponto de partida.

6 REFERÊNCIAS

ALBARRACÍN, E. S.; SILVA, S. C. R.; SHIRLO, A.C. Interdisciplinaridade: Saberes e práticas rumo à inovação educativa. **Interciencia**, Caracas, v.40, nº1, p.63-66. Jan, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/339/33933115010.pdf> Acesso em 20 out. 2020.

ALKMIM, Tania; PETTER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e hoje. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (org.). **África no Brasil**. São Paulo: 2ª ed. Contexto, 2020.

BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (org.). **África no Brasil**. São Paulo: 2ª ed. Contexto, 2020.

BONVINI, Emilio. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (org.). **África no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf Acesso em: 09, nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas. 2012.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Estatísticas sociais, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/19897-sintese-de-indicadores-pnad2.html?edicao=9129&t=resultados> acesso em 31 ago. 2020.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, nº1, p. 10-21. out. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16202/12210> Acesso em 18 out. 2020.

LIMA, N. S. R. O ensino de Língua Portuguesa e a Lei nº 11.645/2008. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v.8, nº 15-16, p. 9-17. 2013. Disponível em:

http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/15_16/01.pdf Acesso em 25 out. 2020.

MENDONÇA, Renato. **A influência Africana no Português do Brasil**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**, Niterói, Editora Alternativa, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/23035352/RELA%C3%87%C3%95ES_%C3%89TNICO_RACIAIS_E_DIVERSIDADE Acesso em 24 out. 2020.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP**. Tese (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências humanas e Sociais. Universidade Estadual de São Paulo. 2018. Disponível em: <

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153957/Nascimento_DG_me_fra_n.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 25 out. 2020.

PAIXÃO, S. C. S. C. Valorização da cultura de um povo: palavras de origem africana no ensino de língua portuguesa. **Philologus**, Rio de Janeiro, n.75, p. 39-44, set. 2019. Disponível em <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/75supl/232.pdf> Acesso em 10, set. 2020.

ROCHA, Aristeu Castilhos de. História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática docente. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, nº6, p.171-189. ago. 2013. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/188/142> Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, C. G.; SOUZA, J. C. S. Uma experiência interdisciplinar no trabalho com a história e cultura afro-brasileira na escola municipal de educação básica nossa senhora do rosário em Inhapi-Alagoas. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, Aracajú, v.10, nº1, p.1-15. mai. 2017. Disponível em:

<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4641/1519> Acesso em 21 out. 2020.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Trad. de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

YEMONJÁ, Mãe Beata de. **Caroço de Dendê**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/584-mae-beata-de-yemonja-oko> Acesso em 09 nov. 2020.