

## **RESUMOS DOS MINICURSOS**

## O trabalho em sala de aula no ensino de LP: desafios metodológicos

Prof. Dr. Carlos Heric Silva Oliveira

**Resumo:** Pretendemos, neste minicurso, discutir as relações que são construídas no trabalho docente de sala de aula sob o aspecto metodológico do ensino de língua portuguesa. A saber, compreendemos que a atividade docente é uma tarefa que exige do profissional habilidades específicas sobre o ofício de ensinar, sendo-as capazes de transformar o contexto do ensino-aprendizado de língua. Nesse sentido, propomos apresentar os aporte teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo sob a ótica de Bronckart, 2012 na equalização de nossas discussões. Além disso, refletiremos a relevância do uso da Sequência Didática a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para consolidar a relação entre teoria e prática no ensino de língua portuguesa. Por fim, realizaremos uma oficina de construção de uma sequência didática aplicada ao ensino de língua portuguesa para concretizarmos as discussões teóricas trazidas para o minicurso.

**Palavras-Chave:** Ensino de Língua Portuguesa; Sequência Didática; Trabalho docente.

### Metodologia do ensino da escrita: detecção de problemas na ortografia e os procedimentos de correção

Prof. Dr. Alexandre António Timbane

**Resumo:** Sabemos que a escrita é um dos principais problemas no mundo escolar porque quem não a domina enfrenta problemas de exclusão e perde oportunidades disponíveis em todas as esferas da sociedade. O problema é que a língua escrita é diferente da língua oral e a escrita não representa a língua oral. Escrever é codificar e ler é decodificar. Existe uma única forma de escrever uma palavra e cada um precisa memorizar essas formas da escrita. Segundo Koch, Elias (2011, p.37) “conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual...” O minicurso pretende (i) fornecer bases sobre a complexidade do ensino da escrita no fundamental e médio; (ii) conhecer as regras da modalidade escrita; (iii) saber as formas de intervenção pedagógica-metodológica. A modalidade escrita da comunicação é complexa, pois nem sempre o que escrevemos é o que lemos e isso pode confundir ao leitor. Sendo assim, “a escola leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita...” (Cagliari, 2009, p.32). Isso não corresponde a verdade porque “a passagem da fala para a escrita não é passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.” (MARCUSCHI, 2010, p.47). O objetivo da escrita é a leitura. A leitura é uma habilidade que precede a escrita. Ler é decifrar códigos e por isso é

necessário estimular os alunos a perguntar. Deve explicar aos alunos a importância da escrita; A leitura tem entonação, tem ritmo...mas cada realiza da sua forma Algumas pessoas entendem um texto quando leem em voz alta, outros silenciosamente, outros entendem respondendo perguntas sobre o texto, etc.

**Palavras-chave:** Ensino; Metodologia; Escrita; Leitura.

### **Referências e bibliografia recomendada**

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizar sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 2009.
- FARACO, C.A. F. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FAYOL, M. *Aquisição da escrita*. Trad. Marcos Magno. São Paulo: Parábola, 2014.
- FISCHER, S.R. *História da escrita*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Ed.UNESP, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- NAVAS, A. L. G.; SANTOS, M. T. M. dos. Aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. in: FERNANDES, F.D.M.; MENDES, B.C.; NAVAS, A.L.P. (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. 2.ed. São Paulo: Roca, 2014. 2.ed. p.330-341.
- SILVA, M. B. da. *Leitura, ortografia e fonologia*. 2.ed. São Paulo: Atica, 1993.

## **Oficina de sequências didáticas e gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa**

Prof. Dr. Denilson Lima Santos

**Resumo:** A oficina tem como objetivo possibilitar que os participantes reflitam sobre o que são sequências didáticas, por que e como usá-las no ensino de gêneros textuais em sala de aula. A partir das experiências dos professores e da prática pedagógica no Ensino Fundamental, abordaremos o papel da leitura e da escrita, tendo por base o gênero reportagem turística. A metodologia da oficina será expositiva-participativa, com análise de sequências didáticas e reflexão crítica do fazer docente, durante 6 (seis) horas de atividades divididas em 3 (três) dias. Assim, por meio do diálogo, proporcionaremos um momento de trocas de experiências e atualização dos conhecimentos para a prática educativa no ensino de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Sequência, Gêneros textuais, Leitura, Escrita, Sala de aula.

## Literatura afro-brasileira: realismos, margens, resistência e ressignificações

Profa. Dra. Lílian Paula Serra e Deus

**Resumo:** Intenta-se através do minicurso refletir sobre como a literatura, mais especificamente, a literatura afro-brasileira encena realidades marginalizadas e silenciadas, as quais a população negra foi submetida ao longo de séculos. Buscar-se-á compreender, pelo viés das encenações ficcionais, como a literatura afro-brasileira rasura um projeto de nação que “fecha os olhos” para as contribuições culturais africanas e estabelece contextos de resistência e questionamentos face a um cenário de desigualdades sociais. Para além disso, objetiva-se investigar, através de obras ficcionais de autores afro-brasileiros, como se dá o questionamento de realidades sociais desiguais; compreender, pelos caminhos da ficção, as estratégias de silenciamento “das vozes negras” no contexto social brasileiro; perscrutar as histórias marginais (relativas ao gênero, à classe social e à raça) que são encenadas na literatura afro-brasileira e investigar as ressignificações da culturas ancestrais afro-brasileiras presentes nas obras, relacionando-as ao contexto sociocultural brasileiro. Diante do exposto, almeja-se, sobretudo, refletir sobre o papel da arte, mais especificamente da literatura, e sua função sócio-política.

**Palavras-chave:** Literatura afro-brasileira. Cânone. Ressignificações. Resistência. Vozes negras. Margens.

## O papel do Diabo em Machado de Assis

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença

**Resumo:** Qual é o papel que o Diabo exerce nas obras de Machado de Assis? É isso que o curso pretende analisar, a partir de excertos diversos, escritos em gêneros diferentes, representativos da coerência com que a obra machadiana retrata as contradições humanas, inspiradas ora em Deus, ora no Diabo, que sempre andam juntos. A metodologia adota a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental e será feita seleção de trechos de obras nas quais o Diabo figura como personagem importante, como nos contos “Adão e Eva” e “A igreja do Diabo” e a paródia “O sermão do Diabo”, além de excertos de crônicas diversas. Para fundamentar teoricamente a proposta, recorre-se à tradição crítica abundante sobre o escritor brasileiro, além de seus principais biógrafos, como Lúcia Miguel Pereira, Raimundo Magalhães Júnior, Jean Michel Massa, Daniel Piza e outros pesquisadores que sumarizam sua trajetória biográfica; desses, poucos se atêm ao tema proposto, com honrosa exceção de Astrojildo Pereira (2008); os textos

machadianos, apesar de fontes, não deixam também de oferecer fundamentação teórica, dada a complexidade de seus escritos e a articulação teórica neles embutida. Os resultados indicam que o Diabo machadiano não se conforma com o papel que a tradição lhe confere, de um ser abjeto e patrocinador de todo o mal que existe no mundo; ele não inspira medo, é bonachão e anda sempre junto com Deus; é humanizado e faz parte da eterna contradição dos seres humanos.

**Palavras-chave:** Diabo; Machado de Assis; Escritos.

### **Bibliografia sumária**

ASSIS, Machado de. *Obra completa em quatro volumes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

MAGALHÃES JR., Raimundo. *Vida e obra de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL/MEC, 1981.

MASSA, Jean-Michel. *A juventude de Machado de Assis, 1839-1870: ensaio de biografia intelectual*. 2.ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PEREIRA, Astrojildo. *Machado de Assis, ensaios e apontamentos avulsos*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2008.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

PIZA, Daniel. *Machado de Assis. Um gênio brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

## **RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES:**

### **RESUMOS SIMPLES**

## **A implementação do lung'le no currículo escolar como forma de resgate da identidade da população na ilha no Príncipe**

Elvira Fernandes Mendes Da Mata  
Manuele Bandeira

**Resumo:** A presente pesquisa de monografia tem como seu principal foco analisar e compreender qual o impacto da implementação do lung'le como disciplina nas escolas da ilha do Príncipe. O lung'le é uma língua autóctone que não goza de prestígio junto à sociedade principense, o que contribui para sua eminente extinção. Nessa perspectiva, o ponto inicial da pesquisa é demonstrar como se dá o estatuto de ameaça da língua e quais são as causas que fomentam o declínio de seus falantes, procurando assim ajudar na análise do cenário social de uma língua que representa parte de uma cultura não valorizada. É de salientar que o lung'le subsiste na ilha por causa dos mais velhos, ou seja, são os falantes idosos que sabem falar a referida língua. No entanto, sendo os idosos os que mais sabem o lung'le, muitos dos mais novos não os procuram para aprender. Assim umas das causas também da extinção do lung'le é a falta de interesse dos jovens. Para fins metodológicos, o estudo aplicará questionários aos alunos e professores de lung'le nas escolas do Príncipe. Em seguida, serão feitas as análises dos questionários aplicados, cujo objetivo principal é a identificação dos fatores que podem promover ou dificultar o resgate da relação de identidade do lung'le entre os principenses no ambiente escolar. Além disso, os métodos utilizados para a pesquisa ajudarão a compreender quais seriam as causas para o baixo aprendizado das línguas no ensino. Assim, a pesquisa busca identificar ações que possam impedir a extinção, colaborando para uma implementação mais efetiva do ensino de lung'le no currículo escolar.

**Palavras-chaves:** Língua; Lung'le; Ensino.

### **Língua e cultura árabe**

Salifo Danfa  
Alassana Dem  
Abdulai Djabi

**Resumo:** A comunicação tem a finalidade de apresentar o projeto “Desfazendo diferenças: Língua e Cultura Árabe no Campus dos Malês”, cujo objetivo, por sua vez, é valorizar a cultura árabe e desconstruir as visões preconceituosas que veiculam no Ocidente sobre os árabes em geral e muçulmanos em particular; pretende-se também, na comunicação, falar sobre a importância e contribuição que o estudo da língua e da cultura árabe pode oferecer para a superação de preconceitos e para promover trocas culturais motivadoras. O projeto já organizou e mantém em funcionamento um curso de Língua Árabe e pretende organizar outros eventos e jornadas de estudos sobre o tema. Serão apresentadas as principais características linguísticas do árabe e comentados alguns aspectos da cultura árabe

e da religião muçulmana, que se resumem nesta palavra: paz – muito contrariamente ao que se propaga no Ocidente, que demoniza tudo o que está ligado a esses elementos, assim como demoniza as manifestações culturais africanas. Desse modo, verifica-se que o projeto se alinha às diretrizes da Unilab e oferece oportunidade para enfrentarmos e superarmos os desafios que a integração nos propõe; igualmente, a língua, a religião e a cultura árabes são patrimônio cultural que precisa ser valorizado, cultivado e respeitado, como todas as outras manifestações culturais de todos os outros povos.

**Palavras-chave:** Árabe; Língua; Cultura; Integração.

### **A percepção de discentes da Unilab-Malês sobre a adoção do guineense na escolarização formal na Guiné-Bissau**

Paulo Sérgio de Proença  
Ivo Aloide Ié

**Resumo:** A Guiné-Bissau conquistou sua liberdade do colonizador português há pouco mais de 40 anos. Nessa nova realidade política, o país preferiu continuar usando o português, alçado à condição de língua oficial da jovem nação independente. Ocorre que parcela insignificante da população fala esse idioma, visto que a língua materna da maioria é o crioulo guineense, além de dezenas de língua étnicas, o que configura um complexo quadro de plurilinguismo. O contato com o português ocorre só na escola, que adota princípios didáticos tradicionais e alfabetização por meio de identificação mecânica de sinais gráficos, desconectados da vida; como a maioria absoluta dos discentes não domina o português, o desempenho deles fica comprometido. Essa situação configura um prolongamento do processo de colonização, agora operada no nível simbólico e ideológico. Diante dessa realidade, por que não adotar o guineense como língua da escola e língua oficial do país? Para medir a percepção de discentes guineenses sobre isso, foi aplicado questionário em junho e junho de 2018, com distinção das diferentes entradas e dos cursos que frequentam. Apresentar os resultados desse questionário é o objetivo da comunicação. Esse procedimento, também, identifica a metodologia utilizada para a coleta de dados. Os resultados indicam que quase 100% dos entrevistados reivindicam a oficialização do (crioulo) guineense, ainda que em coexistência com o português; acreditam também que com isso a autoestima da nação seria resgatada e o desempenho escolar melhoraria, com projeção de um futuro mais risonho.

**Palavras-chave:** Crioulo guineense; Escolarização; Língua oficial.



## **Currículo da educação básica no pós-independência na Guiné-Bissau**

Luís Namua Utinco  
Claudilene da Silva

**Resumo:** Na Guiné-Bissau, a questão da educação é de extrema preocupação dada a sua precariedade. Assim sendo, o presente trabalho tem como foco analisar o currículo da educação básica da Guiné-Bissau no pós-independência, para melhor compreender as concepções curriculares que o orientam; para isso identificaremos as concepções do currículo existentes no anteprojeto de 1994 e na Lei de Base de Sistema Educativo na Guiné-Bissau, compararemos as concepções curriculares entre esses documentos que orientam o currículo escolar do ensino básico na Guiné-Bissau e por último analisaremos o desempenho e fracassos dos programas educativos dos governos nos diferentes períodos da história do país. Embora, as definições dadas pelas teorias não nos ofereçam um verdadeiro significado do que é um currículo, mas sim, mostram que aquilo o que ele é, depende da forma como é definido por diferentes autores e teorias (SILVA, 2005), consideramos e trabalhamos com a ideia de que o currículo não poderia ser outra coisa senão a alma de escola. A metodologia assentará numa pesquisa bibliográfica, como sendo o passo inicial que se dá na construção efetiva de um protocolo de investigação, e também numa análise documental. Esperamos que análise e compreensão das concepções curriculares no pós-independência na Guiné-Bissau possam trazer contribuições ao debate curricular no contexto guineense, e com isso esperamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de país.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação básica; Ensino; Guiné-Bissau.

## **Enlaces de memórias: o menino, seus camaradas e seus velhos – Uma leitura de avó dezanove e o segredo do soviético**

Mirian Sumica Carneiro Reis  
Ana Paula Ribeiro dos Reis

**Resumo:** O presente trabalho é resultado de um ano de pesquisas sobre o romance Avó dezanove e o segredo do soviético, do autor angolano Ondjaki. Falaremos ao longo do artigo sobre memória, identidade, oralidade e também sobre a História imbricada na escrita literária do autor. Ndalú de Almeida, vulgo Ondjaki, nasceu em Luanda – capital de Angola. Seu nascimento no ano de 1977 coincide com um momento da História desse país: pós-independência. Ndalú cresceu numa Angola recém saída do colonialismo português e esse é uma marca identitária nos seus escritos. Além de romances, o autor escreve contos, poemas, roteiros, etc. Seus interesses se difundem para além da literatura. Pintura, teatro, cinema, sociologia e tantas outras áreas, também fazem parte da vida do autor. O enredo de Avó dezanove e o segredo do soviético, acontece na Praia do Bispo, um bairro de Luanda, capital da Angola. Na Praia do Bispo, as crianças convivem com os mais

velhos, com a pobreza e com o medo de ter suas casas explodidas. Soviéticos, cubanos e angolanos dividem essa trama. Para narrar a história, o autor utiliza a presença de um menino, o qual junto com seus camaradas embarca numa missão: proteger a PraiaDoBispo das dinamites soviéticas. Sua literatura critica o cenário político angolano, contando de forma poética, as dificuldades enfrentadas, num cenário Socialista pós-independência. A comida é pouca, falta água, luz e gasolina, mas a coletividade sempre aparece como uma solução bonita para tudo isso. A avó Nhéte – que ficou conhecida como Avódezanove após precisar retirar um dedo dos pés – e a avó Catarina, são figuras supersticiosas que por vezes fazem as crianças participarem de “rituais”, mesmo estas não acreditando tanto quanto aquelas gostariam. Tradição e modernidade convivem a todo tempo. As crianças aprontam suas travessuras e participam de uma missão: “desplodir” um mausoléu, o qual está sendo construído pelos trabalhadores soviéticos com o intuito de guardar o corpo do presidente Agostinho Neto. Durante cerca de um ano pesquisamos sobre identidade, memória e oralidade. Nos encontros do Literarte - Grupo de estudos em Literatura e outras linguagens - fizemos leituras sobre os temas citados anteriormente. Lemos o romance por inteiro e discutimos e fichamos textos teóricos sobre Literatura e História, principalmente, angolanas. Este trabalho é importante porque olha para o romance Avódezanove e o segredo do soviético se preocupando em destacar as questões relacionadas a memória, oralidade, identidade e a História angolana.

**Palavras chaves:** Avódezanove; segredo do soviético; Identidade; Memória; Oralidade.

### **Hurricane e Faroeste Caboclo: semelhanças e idiossincrasias**

Marli Rosa

**Resumo:** Essa pesquisa apresenta uma análise integrada e comparativa da narrativa das canções Hurricane, de Bob Dylan, e Faroeste Caboclo, de Renato Russo. Com contribuições de campos epistemológicos diversos, o trabalho foi motivado pela principal semelhança das duas peças: o fato de, mesmo com duração superior aos tradicionais 3 minutos, serem canções com narrativas de sucesso em massa. Faroeste Caboclo é uma narrativa ficcional composta em 1979 por Renato Russo e gravada em 1987 pela Legião Urbana. Possui longos 9 minutos de duração, não tem refrão em seus 159 versos, e tende, ao contrário da canção urbana, para a narrativa não-fragmentada, mesmo assim, conseguiu ficar por semanas consecutivas nas paradas de sucesso da maioria das principais rádios brasileiras. Gravada por Bob Dylan em 1975, Hurricane, por sua vez, apresenta em sua narrativa baseado em fatos reais da história do encarceramento do lutador americano de boxe Rubin Carter, apelidado de Hurricane (Furacão) e teve por base a auto-biografia intitulada “*The sixteenth round: from number 1 contender to #45472*” (“O 16º round: de favorito ao título de campeão para o número 45472”), lançada nos Estados Unidos (EUA) em 1974. Em Hurricane, a crença no sonho americano não é questionada, afinal “*one time he could-a been the champion of the world*”. O sonho se mantém e a crença nele também. O que é questionado no plano do simbólico é a

atuação da justiça por meio de uma crítica até certo ponto localizada e que se dirige ao Estado de New Jersey, um dos estados que aplica a pena de morte. Assim, a crítica presente na canção Hurricane é pontual: é dirigida aos estados americanos que possuem uma legislação claramente segregacionista, sem criticar o sistema de governo como um todo. Não existe uma desilusão com o sonho americano e sim com o sistema judicial. Faroeste Caboclo, por sua vez, é um deboche do projeto de nação que não se concretizou, em termos sociais, mas que deixou sua semente no imaginário brasileiro. No entanto, não podemos nos deixar ser levados por esse imaginário e afirmar que Faroeste Caboclo é uma canção de protesto, pois para a geração de Renato Russo não mais existia aquela atmosfera utópica dos anos 1960, em que músicos da chamada “canção engajada” acreditavam na modernização do país via nacionalismo popular.

**Palavras-Chave:** Bob Dylan; Renato Russo; Canção Popular.

### **Mia Couto: análise da construção da identidade nacional a partir do conto “o dia em que explodiu mabata-bata”**

Chitungane Sebastião Chachuaio  
Josyane Malta Nascimento

**Resumo:** Este trabalho visa fazer uma análise do conto de Couto (1986): "O dia em que explodiu Mabata-bata" (1986), do livro Vozes anoitecidas, onde é (re)apresentado sob forma lírica ou até mesmo sob forma de um realismo mágico, que se mescla com a realidade sócio histórica, política e até mesmo mítica num emaranhado de símbolos e signos culturais da identidade Moçambicana. Daí que, nessa ótica, buscar-se-á percorrer de forma analítica essa história que o autor nos traz em sua obra. Nossas análises (no presente conto) se baseará em alguns aspectos específicos, dentre eles (com maior destaque) será: a construção de uma ideia de nação, a partir do menino Azarias, personagem central do conto. Interessamos perceber como Mia Couto, através deste conto, consegue fazer mais uma vez o uso da sua versatilidade criativa, a (re)construção da realidade de um passado trágico (guerra civil) o qual Moçambique atravessou por cerca de 16 anos. Pode-se afirmar que boa parte da história moçambicana esteve ligada a conflitos, que mesmo após a independência (1975) de Portugal, não cessaram. Vale ressaltar que, mesmo em meio a esses conflitos, que o país vai atravessar ao longo da sua história, as múltiplas culturas e tradições sempre se mantiveram resistentes, a cada processo temporal e até mesmo espacial que este atravessara. Segundo FERREIRA et al (2016) A memória coletiva de Moçambique e dos moçambicanos caminha junto com sua história e seu cotidiano, entre os conflitos e a incerteza da vida, que se esbarram na qualidade dos seus anseios pela tão almejada paz e igualmente pela liberdade.

**Palavras-Chave:** Mia Couto; Moçambique; Azarias; Identidade Nacional.

## A desigualdade de gênero na educação na Guiné Bissau

Janica Zaida Lopes Ndela

**Resumo:** Essa comunicação é uma notícia de pesquisa em andamento. De acordo com o projeto do Hélder Duarte Baticã, licenciado em Sociologia, especialista em gênero, através do Manual de Igualdade e Equidade de Gênero (2015), a sociedade guineense é dominada pela desigualdade de gênero. O autor afirma que o processo educativo, definido a partir de uma hierarquia de gênero tomou corpo dentro das relações afetivas dos pais com os filhos ou mesmo dos outros membros da família, colegas no trabalho e nos demais círculos sociais. Diante disso, a pesquisa pretende trazer dados concretos que mostram essa desigualdade de gênero promovida pela educação informal na sociedade guineense. Ainda por outro lado, a pesquisa pretende mostrar as consequências dessa desigualdade em vários aspectos sociais guineenses. Começando da desigualdade de gênero nas relações parentescos, na fraca presença ou ausência das mulheres nos centros de formações superiores e na tomada de decisões nos vários sectores Guineense. Para autora Gayle Rubin, no seu artigo *O Tráfico De Mulheres Notas Sobre a Economia Política do Sexo* (1993), a literatura sobre as mulheres em geral teve ao longo da história uma reflexão na origem da opressão e subordinação das mulheres nas diversas sociedades. Sendo assim, a literatura assim como vários outros meios reproduziram e preservaram as opressões contra as mulheres e incentivaram a desigualdade de gênero ao longo do tempo. Essa pesquisa vai tratar do papel das mulheres nos vários grupos étnicos guineenses e das desigualdades aí verificadas. Na obra *Para educar crianças feministas* (2017), a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, traz 15 sugestões dirigidas a uma amiga sobre como educar a filha. No sexto conselho pediu a amiga que ensine a filha a questionar sobre as linguagens. Porque muitas vezes elas vêm carregadas de preconceito, de discriminação e de termos de fragilização ou inferiorização das mulheres. Essa pesquisa vai criar espaços de debates perante as expressões como: “uma mulher tem que saber cozinhar, porque um dia vai ter filhos ou vai casar”, “não pode fazer isso, porque és uma mulher”, “cozinha tão bem, já está na hora de casar”, “deve segurar na vassoura como uma mulher”. Segundo a autora nigeriana Madre Marie Pauline Eboh na sua obra *Teia Androcêntrica e Filosofia Ginista*(2000), reforçando ideia já defendida pelo autor nigeriano Mbachu, em algumas línguas africanas não há distinção de gênero nos pronomes. Isso implica que as sociedades africanas não se preocupavam em distinguir os gêneros, porque não havia problemas de desigualdade de gênero. Mbachu ainda afirmou que a desigualdade de gênero era problema do ocidente e da América. No entanto, Eboh considerou de errada essa conclusão porque na etnia Igbo da Nigéria, os homens acham um insulto serem chamados de mulheres, e enquanto que as mulheres acham uma honra serem chamadas de homens, isso mostra que embora algumas expressões das línguas étnicas africanas não distinguem os gêneros, ainda assim existe desigualdade, e ela é universal. No caso da expressão “meu/minha filho/a” na língua guineense (crioulo) se resume na expressão “*nha fidju*”. Que mesmo passando a mensagem de igualdade entre filho/filha, mas na prática existe uma certa distância entre direitos dos dois seres. A educação transmitida pelos pais acontece de maneira desigual na família guineense, e mais sob a responsabilidade

das mães que, por sua vez foram frutos de uma educação patriarcal. A educação que privilegia mais os homens do que as mulheres nas diversas vertentes sociais. E resume o papel social das mulheres de acordo com as suas funções biológicas de “mães”, cuidar dos filhos em casa e dos trabalhos domésticos, que acaba sendo herdada também pelas filhas. Comparando o Manual do Baticã, como um diagnóstico da realidade da sociedade guineense, e a obra da Chimamanda, como sugestões futuras para a promoção de uma sociedade igualitária na sociedade nigeriana, compreendo que há um diálogo entre as duas obras. A realidade guineense de maneira geral precisa ser mudada, transformada para uma sociedade mais justa e livre para todos e todas. E essa promoção da igualdade e liberdade, só será possível se as instituições públicas e privadas, assim como as famílias trabalharem juntas. No entanto consideramos que atualmente a sociedade guineense está exigindo um outro tipo de formação, capaz de transformar os homens e mulheres nos seres humanos livres e igualitários.

**Palavras-chave:** Desigualdade; Gênero; Ensino; Guiné-Bissau.

### **Kriol como representatividade linguístico e cultural**

Bernardo Alexandre Intipe  
Eduardo Ferreira dos Santos

**Resumo:** A nossa apresentação refere-se a um breve recorte teórico-metodológico de uma pesquisa em andamento no âmbito do “Trabalho de Conclusão de Curso” com o objetivo de apresentar, de maneira geral, a situação linguística de Guiné-Bissau, destacando, dentre o plurilinguismo que caracteriza o país, a nuance linguística e cultural da língua kriol. Nosso questionamento central surge a partir de uma pergunta central: se o kriol é uma língua (com sua gramática e estrutura próprias, como todas as línguas são caracterizadas e classificadas), por que não ser estudado no seu âmbito social para que possamos compreender a sua veiculação num território multidimensional plurilinguístico? O kriol será considerado como o fator da identidade nacional e guineenses conforme aponta as discussões teóricas da obra de Bryan M. King (2003), Semedo (2011), Embaló (2008), dentre outros. Desse modo, a partir de um corpus recolhido em obras de cunho cultural diversos, multimídia e outros documentos históricos, apresentaremos (e discutiremos) o djumbai, o dito, adivinha, os poemas musicados e mandjuandadi, manifestações presentes em Guiné-Bissau que apontam a riqueza da língua kriol e, conseqüentemente, propiciam um panorama da cultura guineense. O kriol é discutido no âmbito nacional por ter extrapolado a singularidade da comunidade peculiar de um determinado grupo social linguístico (ou grupo étnico). Dois exemplos podem ser destacados: antes da independência, o agrupamento Cobiana Djazz usavam o kriol como uma forma de levar as manifestações linguísticas, e políticas, até os lugares mais recônditos onde o kriol não se fazia presente e, portanto, como um modo de incentivar o povo a aderir a luta e expressar as situações vividas no período da administração colonial no território. Em seguida, veio a surgir outro

agrupamento, Super Mama Djombo, que cantava a euforia do pequeno país, também em kriol, possibilitando o acesso à maior parte da população nacional à língua, já que esta serviu como elo entre as diversas comunidades linguísticas tornando-os numa comunidade cultural-linguístico guineense. Essa presença e promoção da língua kriol, por meio de grupos específicos e uma diversa manifestação cultural corrobora nossa discussão em tomar o kriol como um dos fatores de identidade nacional guineense.

**Palavras-chave:** kriol; língua nacional; identidade nacional; Guiné-Bissau.

### **Narrativas infantis: sentidos e significados de corpos pretos e brancos**

Cristina Teodoro

**Resumo:** No Brasil, a forma como crianças pré-escolares explicitam seus pertencimentos étnico-raciais é um tema pouco pesquisado. Nesse sentido, a comunicação visa apresentar alguns dos resultados encontrados com o desenvolvimento da pesquisa de doutorado “Identificação Étnico-racial na voz de Crianças em Espaços de Educação Infantil”, finalizada em 2011 no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Crianças entre 4 e 5 anos de idade foram os sujeitos do estudo, que objetivou compreender: a) se – e como – as crianças em idade pré-escolar compreendiam a identificação étnico-racial; b) os critérios que empregavam para tal; e c) a forma por meio da qual essa identificação era explicitada. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se do método etnográfico e teve como foco, captar a voz das crianças por meio da observação participante, conversas informais e contação de histórias – com e pelas crianças. Além do referencial teórico sobre identificação étnico-racial, conceito esse compreendido como aquele que estrutura as relações sociais e a forma de classificar e orientar as ações tomadas pelos indivíduos (GUIMARÃES, 1999, p. 9 e 64). Foi, também, utilizado aquele que insere o campo da psicologia sócio-histórica, com particular atenção às categorias “sentido” e “significado”. De acordo com Aguiar (2006) a categoria sentido – diferentemente do significado, cujos conteúdos são mais estáveis – é configurada com base na subjetividade de cada pessoa. Sendo assim, compreende-se que a subjetividade é constituída através das mediações sociais, dentre as quais a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade, já que o signo é ao mesmo tempo produto social que designa a realidade objetiva, construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos e construção individual que se dá através do processo de apropriação do significado social e atribuição de sentidos pessoais. Foi nessa direção que ao captar a voz de crianças pré-escolares, por meio de suas brincadeiras, não foram identificados privilégios nem escolhas pautados pela cor/raça, no entanto, em suas falas constantemente mencionavam essa questão em situações negativas, indicando que preconceitos já faziam parte do imaginário e do repertório infantil. Por meio de palavras, as crianças verbalizavam, sobre si e sobre o outro, acerca de suas identificações étnico-raciais. Considerando que a linguagem

se associa ao pensamento, ao converter-se em conceitos que permitem generalizações, a criança sintetiza e analisa os fenômenos do mundo exterior por meio de sua própria experiência. Para Luria (2005, p. 80) quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexa de reflexão sobre os objetos do mundo interior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções. Ela conquista todas as potencialidades do pensamento ao assimilar palavras e ao usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, usando sua experiência pessoal. As crianças pré-escolares tinham se apropriado de conceitos sociais e culturais, particularmente aqueles que atribuem sentidos e significados negativos aos membros pertencentes ao grupo negro e, de forma positivada, aos membros do denominado grupo branco. Aspectos preconceituosos e racistas foram observados no âmbito do verbal, especificamente ao se reportarem aos seus corpos, sendo eles – constitutivo e constituinte da identidade - era fator de negação, particularmente daquelas crianças que se identificaram como pertencentes ao grupo étnico-racial negro.

**Palavras-Chave:** Identidade; étnico-racial; Sentidos; Significados; história.

### **Ensino do guineense nas escolas: o que pensam os professores de dois estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau**

Baticã Braima Ença Mané  
Shirley Freitas

**Resumo:** Como se sabe, na Guiné-Bissau, vive-se uma diversidade linguística e cultural muito complexa e ao mesmo tempo rica. Para além do guineense e do português, são faladas mais de 20 línguas pertencentes aos diferentes grupos sociais/étnicos. A língua veicular e materna da maioria da população (o guineense), falada por mais de 90% da população, não constitui a língua de ensino; ela é simplesmente ignorada e posta de lado em detrimento de outra língua, o português: uma língua imposta pelo colonialismo, falada e entendida por menos de 10% da população (AUGEL, 2007). O presente estudo tem por objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito à língua de ensino, contribuindo assim para a ampliação dos estudos dessa natureza. Além disso, o trabalho é norteado pelos seguintes objetivos específicos: a) Refletir sobre a importância da primeira língua no processo de ensino-aprendizagem; b) Argumentar a favor da introdução do guineense nas escolas; c) Mostrar a importância que o guineense poderá ter no processo de ensino-aprendizagem dos alunos caso seja adotado como língua de ensino. A Guiné-Bissau é um país com índice educacional deficiente, além disso, está configurado entre os países com baixo nível de desenvolvimento. Partindo do pressuposto de que a educação constitui a base para o desenvolvimento de uma sociedade, urge a necessidade de repensar o sistema educativo como um todo, e principalmente no que à língua de ensino diz respeito. O uso do português como língua de ensino numa sociedade que não o tem como

língua materna e/ou veicular acarreta consequências negativas e conta como um dos fatores principais do atraso do sistema educacional em particular e do país em geral. Entretanto, mesmo comprovada a importância de o processo de ensino-aprendizagem ser feito na língua materna e/ou veicular, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, a língua de ensino na Guiné-Bissau é o português, o que dificulta (ou mesmo impede) a compreensão dos conteúdos (SCANTAMBURLO, 2013). Por outro lado, a língua portuguesa é apontada por diversos estudos como um dos principais obstáculos ao ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau (SEMEDO, 2006, por exemplo). Ainda assim, esta pesquisa não tem a menor intenção de propor a retirada do português do ensino, pois parte do pressuposto de que o domínio dessa língua permitirá aos alunos o contato com o mundo afora, principalmente com o mundo lusófono. E, além do mais, crê na viabilidade do ensino do guineense, por isso reivindica a sua introdução nas escolas ao lado do português. Desta maneira, para o cumprimento dos objetivos previamente fixados, buscamos trabalhar a partir da perspectiva dos estudos anteriores que concebem o bilinguismo como ideal e portador de grandes vantagens (UNESCO, 1953; AUGEL, 1997; BANDEIRA, 2008; entre outros). A UNESCO, desde 1953, vem reconhecendo a importância do ensino da língua materna nas escolas, esta perspectiva é corroborada pelas inúmeras pesquisas que apontam para uma "evidência avassaladora", sustentando que a manutenção dos laços culturais constitui meio caminho andado em direção ao sucesso escolar dos alunos. Destarte, ensinar e aprender na língua materna têm enorme relevância social e cultural (AUGEL, 1997,). Para fins de análise e discussão, os dados foram coletados em dois estabelecimentos de ensino (Liceu Nacional Kwamé Nkruma em Bissau e Escola Don José Totokan em Bubaque), através da aplicação de questionário aos professores afetos nestes dois empreendimentos. Ao todo, responderam ao questionário 14 professores: 5 pertencentes ao Kwamé Nkruma e 9 à Escola Don José Totokan. As perguntas contidas no questionário dizem respeito ao uso, ensino-aprendizado da língua guineense, além de problematizarem a questão do estatuto da mesma. Além das opções "sim" ou "não", há ainda a possibilidade de os inquiridos justificarem suas escolhas. Após a coleta, análise e discussão dos dados, os resultados parciais indicaram que em Bubaque, a maioria dos professores inqueridos, além de aprovar o uso do guineense nas escolas (77,8%), também concordou que este seja disciplina obrigatória (66,7%). Enquanto isso, em Bissau, 60% dos professores investigados rejeitou a proposta, o mesmo número se repetiu quando questionados se este deveria ser disciplina obrigatória. Observamos também que a maioria dos professores que recusaram o ensino do guineense, principalmente os de Bissau, usou como pretexto que ensinar o guineense "fará desaparecer o português" e que "é importante exigir dos alunos o uso do português". A partir disso, conclui-se que argumentos como estes não são necessariamente verdadeiros ao ponto de constituírem preceitos à não introdução do guineense no ensino, pelo contrário, o guineense poderá ser aproveitado como ponte para se chegar à língua portuguesa. Além disso, não se pode falar em "desaparecer" daquilo que na realidade não se verifica, essa expressão tenta fazer passar ideia de que se alguém chegar a Bissau, capital, por exemplo, encontrará pessoas nos bares e nas tabernas a conversarem em português, o que de fato não acontece. Por outro lado, é anti-didático e grave exigir do aluno o uso de uma língua que se distancia da sua



realidade, atitudes como essas põem em causa o aprendizado. Ademais, os números que acabamos de ver não são nada surpreendentes se considerarmos que em Bubaque o ensino do guineense já é uma realidade, enquanto que em Bissau não o é, infelizmente.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem, guineense, português.

### **A viabilidade da inserção do ensino de língua guineense nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau**

Luís Namua Utinco

**Resumo:** Na Guiné-Bissau, a questão da educação é de extrema preocupação dada a sua precariedade. Assim sendo, o presente trabalho tem como foco analisar o currículo da educação básica da Guiné-Bissau no pós-independência, para melhor compreender as concepções curriculares que o orientam; para isso identificaremos as concepções do currículo existentes no anteprojeto de 1994 e na Lei de Base de Sistema Educativo na Guiné-Bissau, compararemos as concepções curriculares entre esses documentos que orientam o currículo escolar do ensino básico na Guiné-Bissau e por último analisaremos o desempenho e fracassos dos programas educativos dos governos nos diferentes períodos da história do país. Embora, as definições dadas pelas teorias não nos ofereçam um verdadeiro significado do que é um currículo, mas sim, mostram que aquilo o que ele é, depende da forma como é definido por diferentes autores e teorias (SILVA, 2005), consideramos e trabalhamos com a ideia de que o currículo não poderia ser outra coisa senão a alma de escola. A metodologia assentará numa pesquisa bibliográfica, como sendo o passo inicial que se dá na construção efetiva de um protocolo de investigação, e também numa análise documental. Esperamos que análise e compreensão das concepções curriculares no pós-independência na Guiné-Bissau possam trazer contribuições ao debate curricular no contexto guineense, e com isso esperamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de país.

**Palavras-chaves:** Currículo; Educação básica; Ensino; Guiné-Bissau.

**RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES:**

**RESUMOS EXPANDIDOS**

## **A viabilidade da inserção do ensino de língua guineense nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau**

Vanitá Baldé  
Lídia Lima da Silva  
Shirley Freitas

O presente trabalho visa estudar a viabilidade da inserção do ensino de língua guineense nas escolas em Guiné-Bissau. De modo mais específico, pretende apresentar uma breve discussão sobre as dificuldades e possibilidades dessa inserção da língua guineense no ensino público e privado nesse país, situado na Costa Ocidental da África e com uma população de aproximadamente 1.500.000 habitantes (PARENTE AUGEL, 2007). Essa população é caracterizada por uma grande diversidade linguística e cultural devido à existência de 30 línguas distribuídas por diferentes grupos étnicos.

O país tem como a língua oficial o português, que é também a língua do ensino, trazido nas caravelas dos colonialistas e inserido no país diante de várias outras línguas presentes no território naquele momento, mesmo sem grande presença dos portugueses no território, com o intuito de eliminar as línguas nacionais. Há ainda uma outra língua da unidade nacional, a língua guineense, dominada pelos seus falantes e mais utilizada no dia a dia da população. Por razões políticas e burocráticas, essa língua é excluída do sistema do ensino, isto é, o seu uso é proibido nas escolas e nos documentos oficiais. Essa tomada de decisão drástica e a existência de outros problemas administrativos enfraqueceram muito o sistema do ensino, causando cada vez mais baixo desempenho da aprendizagem dos alunos.

A adoção da língua guineense como língua do ensino poderia ajudar a resolver, em parte, o problema da compreensão das matérias, a interação entre alunos e professor possibilitando, assim, ao professor mais facilidade na explicação dos conteúdos durante as aulas. Nesse sentido, este trabalho vem discutir algumas questões, como: por que e como viabilizar a presença do guineense no ensino? O objetivo geral deste trabalho é estudar a viabilidade da inserção do ensino da língua guineense no sistema do ensino público e privado na Guiné-Bissau. O objetivo específico é o de analisar a condição social e histórica da língua guineense e a sua

relação com a língua portuguesa. Esse trabalho constitui mais uma das contribuições para suprimir as ausências dos materiais didáticos direcionados à língua guineense, pautado na valorização e reconhecimento dessa língua.

Ao se olhar cuidadosamente para a sociedade da Guiné-Bissau, não será difícil perceber os espaços ocupados pela língua guineense: a língua utilizada nos debates de Assembleia Nacional Popular, nos mercados de capital, nos meios de comunicação social, nas músicas, enfim, no dia a dia do povo guineense; ao passo que a língua portuguesa, a língua oficial, é usada na administração, no ensino e nos discursos dos dirigentes políticos do país (AUGEL, 1997).

Ao pensar na situação da Guiné-Bissau, fazer todo o ensino baseado no uso do português pode ser prejudicial. Levando em consideração a realidade linguística e social do país, é um fracasso para o desenvolvimento do próprio ensino, porque nas salas de aulas encontra-se grande diversidade linguística e cultural e a maioria da população fala a língua guineense. Portanto, isso prejudica muito a educação e acaba transformando os alunos em passivos, aumentando cada vez mais as suas dificuldades na compreensão dos conteúdos, criando índices elevados de reprovação e de evasão escolar. Por sua vez, os professores tornam-se simples reprodutores de materiais didáticos.

Segundo o autor Ibrahima Diallo (apud SCANTAMBURLO, 2013), técnico-investigador do Instituto (INDE), a utilização da língua materna pode garantir a continuidade do desenvolvimento das crianças e tirar essa oportunidade significa colocá-las em situação de desequilíbrio. Por isso, adotar a língua guineense como língua do ensino pode proteger os alunos guineenses desse desequilíbrio, como também facilitar o aprendizado do português nas escolas e proporcionar reflexões ligadas à realidade em que as escolas estão inseridas.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo realizada em Bissau e na Ilha de Bubaque, onde a observação teve caráter exploratório. O trabalho contou ainda com a coleta e o registro de entrevistas com oito entrevistados: quatro professores (duas professoras e dois professores) e quatro estudantes, também com o mesmo critério, duas alunas e dois

alunos. Foram apresentadas seis questões abertas, elaboradas em guineense e respondidas oralmente em guineense.

Após as análises das respostas dos quatro professores/as entrevistados, foram extraídos os seguintes resultados: é possível que a língua guineense seja implementada no sistema do ensino da Guiné-Bissau, a nível nacional, com necessidade urgente para que isso aconteça, porque haverá vantagens quando acontecer. A língua guineense já está sendo inserida em uma escola (Dom José Totocan, ilha de Bubaque) e pode ser ainda implementada em outras escolas em geral. Já é possível encontrar recursos necessários para o processo de formação dos docentes que vão administrar as aulas em língua guineense. Além disso, tem sido produzido material didático para o ensino do guineense. No que se refere às respostas dos quatro alunos entrevistados, conclui-se que eles querem que a língua guineense seja inserida nas escolas. Demonstraram também que é a língua guineense que facilita a compreensão dos conteúdos em português, se conscientizaram de que precisam se aprofundar mais no ensino do guineense, sendo essa a língua da unidade nacional e veicular.

Conclui-se, assim, que dada a possibilidade de implementação do guineense no ensino, havendo também recursos humanos e o desejo dos próprios alunos de aprender em guineense, o que falta na verdade é a demonstração da vontade e dos interesses políticos. Mais uma vez, fica evidenciado que nem sempre os interesses linguísticos e políticos andam na mesma direção.

**Palavras-Chave:** Viabilidade; Ensino; Língua; Guiné-Bissau.

### Referências

AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombro: nação identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007.

AUGEL, Johannes *O Crioulo da Guiné-Bissau*. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/20957/13560>. Acesso em: 3 out. 2017.

ESCANTAMBURLO, Luigi. *O Léxico do Crioulo Guineense e As suas Relações com o Português: O Ensino Bilingue Português- Crioulo Guineense- Tese de Doutoramento em Linguística- Especialidade de Lexicografia e Terminologia- Faculdade De Ciências Sociais E Humanas Universidade Nova De Lisboa.*

### **Análise dos pronomes “eu” e “nós” nos discursos públicos do Presidente guineense, José Mario Vaz**

Emilson Ndade  
Alexandre António Timbane

#### **1.Considerações iniciais**

A Guiné-Bissau é um país africano de expressão lusófona. A realidade sociolinguística guineense mostra que o país não é lusófono linguisticamente falando uma vez que a maioria dos guineenses não fala português como primeira nem segunda língua. Segundo Couto (2010, p.28-29) os guineenses falam: fula (16%), balanta (14%), mandinga (7%), manjaco (5%), papel(3%), felupe (1%), beafada (0,7%), bijagó (0,5%), mancanha (0,3%), nalu (0,1%).

Uma vez que o português é a língua oficial é falado na burocracia do Estado e por populações alfabetizadas e/ou por aquelas que moram nos grandes centros urbanos impulsionados pelas oportunidades de emprego. É nesses lugares onde aflora o guineense: uma língua crioula de base portuguesa falada pela maioria dos guineenses. O país possui diversas etnias espalhadas pelos 36.125 km<sup>2</sup> do território ocupado por cerca de 1.771 milhões de habitantes.

Sob o ponto de vista político, o país passou por momentos complexos de instabilidade desde a proclamação da independência ocorrida em 1973 e reconhecida por Portugal em 1974. Couto (2010, p.15-27) descreve momentos complexos marcados por golpes de estado, guerras étnicas assim como o empobrecimento da maioria e enriquecimento da elite. Hoje há uma sensação de estabilidade apesar de políticas públicas falhas que não apoiam o desenvolvimento social dos guineenses. Muitos discursos políticos propalam mensagens de esperança e de desafios que muitas vezes não são colocadas em prática. Em

muitos momentos, os discursos são tão elaborados que camuflam a realidade especialmente para analfabetos (incluindo analfabetos funcionais), daí que se questionam os sentidos as palavras dos discursos públicos do Presidente.

Como hipóteses avança-se a ideia de que os discursos do presidente camuflam as reais situações a ser resolvidas através do uso de pronomes pessoas da primeira pessoa que confundem ele (como pessoa física), ele (pessoa jurídica=Governo). Por outro lado, há uma sensação segundo a qual o presidente se sente parte do povo e por vezes há um distanciamento. Desta forma, a pesquisa visa conhecer os valores (da significação) que os pronomes “eu” e “nós” carregam nos discursos do presidente. Especificamente, discutiremos as teorias da análise do discurso fundamentando com os teóricos da área; explicaremos os significados gramaticais dos pronomes em estudo e suas conotações discursivas assim como identificar nos discursos traços dessa ambiguidade interpretativa.

Espera-se que a pesquisa desperte interesse em análises mais profundas sobre os discursos públicos na Guiné-Bissau como forma de compreender e decifrar as mensagens destinadas ao povo. Nos nossos dias, os discursos são escritos de forma mais técnica e o “povão” não compreender. Uma vez que as taxas de analfabetismo (real ou funcional) da população são elevadas na nossa sociedade, os políticos se escondem em discursos para melhor articular e provocar nuances que instigam mil interpretações. O personagem brasileiro, João Plenário criado e interpretado por Saulo Laranjeira, apresenta exatamente essa tendência no Programa “A praça é nossa” do canal televisivo SBT. João Plenário tem proferido discursos e/ou frases que público em geral não entende propositalmente com objetivo de camuflar a opinião pública e manter o estado das coisas/situações.

## **2.Revisão bibliográfica**

O conceito “discurso” possui várias definições. Para a presente pesquisa, definimos como conjunto de ideias ou o “conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e questionáveis em outro.” (GUIMARAES, 2013, p.90). O ser humano é, por natureza, um ser discursivo. Estamos sempre produzindo discursos

que provocam outros discursos carregados de interpretações dependendo da experiência e da cultura (etnografia da fala) do emissor/receptor trocando atos de fala (COULTHARD, 1985).

O discurso apresenta uma estrutura própria delimitado por dois brancos que se ligam ao plano do conteúdo. Isso significa que ele estará carregado de sentidos próprios de conteúdo. Por outro lado, o texto apresenta as mesmas características mas lida com o plano de expressão. O texto é a manifestação do discurso e carrega elementos que visam convencer e atribuir sentidos semânticos mais fortes para o leitor ou ouvinte. Para Orlandi (2012), a análise do discurso lida com a materialidade da linguagem considerando aspectos linguísticos e históricos que são “indissociáveis”. À esses aspectos se acrescenta a “língua e ideologia” (PÊCHEUX, 2009) ou ainda “língua e o sentido” (POSSENTI, 2009).

O discurso, segundo Fiorin (2012, p.146) é “um objeto linguístico e um objeto histórico, o que significa que ele é uma construção linguística, gerada por um sistema de regras que define sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, que nem tudo é dizível.” O discurso e o texto são produtos da enunciação, embora o texto seja a realização do discurso por meio manifestação. Estudos mostram que a ideologia do discurso se liga à ideologia ecológica ou ideologia da vida. Segundo Couto, Nenoki do Couto e Borges (2015, p.74) a ideologia ecológica “parte da visão ecológica do mundo e procura sempre estar em sintonia com a ecolinguagem.” Esse tipo de ideologia, Orlandi (2012) designa por “discurso naturalista”.

Um discurso político procurará se aproximar a ideologia da vida ou ideologia ecológica porque defende a vida e luta contra o sofrimento. Por essa razão os discursos em análise trarão parte desse seguimento, especialmente quando o autor do discurso assume “nós” como o povo guineense e “nós” na qualidade de Governo. Há uma separação nítida entre as três entidades: o povo guineense, o Governo e o Presidente (pessoa física). O emprego das pessoas gramaticais em discursos políticos é complexo e a interpretação depende de cultura para cultura. Um estudo sobre “análise sociodiscursiva da “saudação” do grupo étnico-linguístico tsonga de Moçambique” feito por Timbane (2014) demonstrou como o “nós” se torna complexo e carrega elementos culturais interpretáveis em outras línguas. Isso levou ao



Maingueneau (2013, p.150) concluir que a “interpretação dos embreantes de pessoa é indissociável da cena de enunciação de cada texto”.

### 3. Metodologia e análises

Antes da metodologia pretendemos trazer a citação de Orlandi (2009, p.15) que disserta que “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” A autora salienta que “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (op. cit. p.15).

Para a metodologia, enveredamos por uma pesquisa de campo que consistiu na coleta de 6 discursos e análise de dados. A pesquisa não foi submetida à Comissão de Ética porque os discursos são disponíveis ao público e podem ser lidos nas plataformas digitais. Para o controlo das análises organizamos da seguinte forma: a) Eu (Presidente João Mário Vaz)/ Pessoa física; b) Eu (Governo da Guiné-Bissau); c) Nós (Governo da Guiné –Bissau); d) Nós (Povo guineense).

Da pesquisa se observa que os discursos políticos são textos artificiais e não refletem a fala real de quem os profere. São textos que apresentam uma estrutura fixa: uma introdução (correspondente a saudação), um desenvolvimento (colocação dos assuntos fundamentais) e uma conclusão (orientações e despedida). Analisando uso dos pronomes eu/nós observa-se que o 1º discurso o discurso privilegiou o presidente como pessoa física em 47 dados; no 2º discurso, o discurso privilegiou o “nós” como o povo guineense (41 dados); no 3º discurso valorizou o presidente (43 dados); no 4º discurso, o discurso privilegiou “nós” o povo guineense (10 dados); no 5º discurso há valorização de “nós” o governo e finalmente, o último discurso privilegia “nós” governo em 82 casos.

Analisando os dados gerais se conclui de que os seis discursos valorizam o presidente como pessoa física (164 dados) e o seu governo (198 dados). Isso mostra o protecionismo do líder, protegendo a sua imagem perante a sociedade guineense. Os dados revelam que os discursos se preocupam em blindar e proteger o presidente e o Governo dos ataques da oposição e pouco há uma simbiose com o

povo. Os dados mostram que poucas vezes (11 dados) os discursos revelam uma ação individual corresponde ao Governo. Esse dado revela como o Presidente e o Governo estão em sintonia, se confundem deixando de lado o povo e a oposição partidária.

#### **4.Considerações finais**

Há apagamento do “eu” (personalidade individual) em prol da entidade “governo” e por vezes “nós” se transforma em “povo da Guiné-Bissau”, as vezes em “Governo”. Há nos discursos marcas de subjetividade que são traços de quem não deseja ser explícito e compreensível. Essa é uma estratégia discursiva para evitar questionamentos e ainda visibilidade de ações não realizadas. Um pronome carrega consigo a identidade do sujeito, sua experiência e o seu nome. Um pronome é ao mesmo tempo nome porque quem pronuncia “eu” está se expondo como pessoa física, mas por vezes como pessoa jurídica.

Olhando para as hipóteses da pesquisa se concluiu que os discursos do presidente camuflam as reais situações a ser resolvidas através do uso de pronomes pessoas da primeira pessoa que confundem ele (como pessoa física), ele (pessoa jurídica=Governo). A última hipótese não ficou confirmada porque o discurso do presidente não se junta ao povo, há uma nítida separação entre ele e o povo (distanciamento discursivo). A língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. O discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. Partindo do pressuposto de que o discurso materializa o contato entre o diálogo e o linguístico no sentido de que ele representa, no interior da língua, os efeitos das contradições ideológicas, a análise do discurso apresenta-se como uma disciplina não acabada, em constante mudança, em que o linguístico é o lugar, o espaço que dá materialidade, espessura a ideias, temáticas de que o homem se faz sujeito, um sujeito concreto, histórico, porta-voz de um amplo discurso social (BRANDÃO, 2012).

**Palavras-Chave:** Discurso; Política; Análise; Guiné-Bissau.

## Referências

- BRANDAO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Ed.UNICAMP, 2012.
- COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman, 1985.
- COUTO, H. H do. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. *Papia*. Brasília. nº20, p.1-253, 2010.
- COUTO, H. do; NENOKI DO COUTO, E. K. N.; BORGES, L. A. de O. *Análise do discurso ecológica*. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. in: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p.145-168.
- GUIMARAES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6.ed. Trad. Maria Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8.ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Trad. Eni P. Orlandi, Lourenço C. J. Filho, Manoel, L.G. Corrêa e Silvana M. Serrani. 4.ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2009.
- POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.
- TIMBANE, A. A. Análise sociodiscursiva da “saudação” do grupo étnico-linguístico tsonga de Moçambique. *Educação, cultura e sociedade*. Sinop, v.4, n.2, p.90-105, jul./dez.2014.

### ***English conversation space: conversando em inglês***

Mamadu Seidi  
Giana Targanski Steffen

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) tem como missão promover a integração internacional, em particular dentro da comunidade de países de língua Portuguesa (CPLP). Nesse contexto, é importante que a comunidade acadêmica tenha acesso a aprendizagem de ao menos uma língua de comunicação internacional. Dessa forma, o *English Conversation Space* atua como um espaço de compartilhamento, desenvolvimento e potencialização de conhecimentos de Inglês como língua global e franca, oferecendo encontros semanais de conversação em língua Inglesa. Sob a coordenação da Professora Giana Targanski Steffen, no Campus dos Malês, o projeto vem desde 2015 demonstrando resultados positivos. A procura – tanto por parte da comunidade interna quanto externa é grande, e os participantes tem demonstrado interesse na continuação e na ampliação de projetos desse tipo.

O projeto (STEFFEN, 2017) procura incentivar o público acadêmico e São Franciscano para o aprendizado e desenvolvimento de língua Inglesa como língua global e franca, potencializando o desenvolvimento das suas capacidades acadêmicas e funcionais. Objetiva-se ainda incentivar a troca de experiências e realização de trabalhos interdisciplinares; contribuir para o desenvolvimento da educação linguística e cultural regional além de contribuir para a valorização social de diferentes línguas e culturas.

A cada semestre pretende-se habilitar 35 membros da comunidade acadêmica e externa para a utilização da língua Inglesa como meio de acesso e produção de conhecimento, desenvolvendo a capacidade comunicativa e promovendo melhoria das habilidades fonológicas, gramaticais, de função de fala, de gerenciamento de interações e de organização discursiva dos participantes. Além disso, o grupo oferece oportunidade única de discussão de temas atuais e do interesse dos participantes, em um ambiente de diálogo multicultural e pluralista.

O projeto se baseia na ideia de que o papel da interação é de grande importância para a aquisição de língua estrangeira, dada a contribuição da conversação e da compreensão oral para o processo. O *feedback*, por exemplo, sinaliza ao falante quando o que foi dito não foi totalmente compreendido, levando a necessidade de negociação de significado, enquanto o input de outros falantes pode servir como modelo linguístico. Com base nisso, a Hipótese de Output Compreensivo (SWAIN, 1995) postula que, quando o aprendiz pratica a fala na língua alvo, precisa prestar atenção na estrutura, o que pode levar à melhoria de seu controle da forma linguística e da maneira como se expressa na língua estrangeira.

Bygate (1998) trata ainda da forma como a prática oral auxilia o falante com o desenvolvimento de processos cognitivos que tornam sua fala mais fluente e precisa. O foco está em três processos interativos, recorrentes e simultâneos – a conceitualização, onde as informações a serem transmitidas são selecionadas; a formulação de enunciados utilizando-se a forma linguística correta; e a articulação, ou seja, a expressão fonológica por meio da ativação do sistema vocal. A capacidade comunicativa em língua estrangeira depende também de habilidades verbais que são desenvolvidas na conversação. Goh (2008) lista habilidades fonológicas (produção precisa de sons nos níveis fonêmico e prosódico), habilidades de função da fala (solicitar, recusar, exigir, explicar, reclamar, incentivar, concordar, discordar, alertar, etc.), habilidades de gerenciamento de interações (iniciar e fechar conversações, controlar o revezamento de interações, mudar de assunto ou negociar significados, por exemplo), e habilidades de organização de discursos ampliados (estabelecimento de coesão e coerência). A conversação propicia ainda a prática em gêneros da fala, que são “determinados eventos linguísticos que se desenvolvem de formas previsíveis e institucionalizadas e prosseguem etapa por etapa em direção a uma finalização reconhecível” (MCCARTHY, 1998, p.2).

De forma a incentivar a interação de falantes em língua Inglesa, os encontros de conversação promovidos pelo *English Conversation Space* são semanais, com duas horas de duração cada. As atividades desses encontros são organizadas por um aluno bolsista, mas a cada semana um diferente participante será responsável por apresentar um tópico acompanhado das ferramentas linguísticas necessárias

para a discussão (estrutura gramatical e vocabulário, além de informações sobre o assunto a ser discutido). Esse grupo é limitado a um número máximo de 35 participantes e totaliza carga horária semestral de 30hs. A metodologia de ensino adotada é a abordagem comunicativa com ênfase sócio-interacionista, onde os participantes terão a oportunidade de desenvolver seu conhecimento linguístico através do feedback e input dos interlocutores, o que pode levar ao controle da forma linguística, e ao desenvolvimento de aspectos formais da linguagem como a pronúncia ou a gramática (STEFFEN, 2017).

O projeto se encontra na segunda fase do ano vigente, portanto vale ressaltar aqui o resultado parcial alcançado. Até o momento, foram realizados oito encontros de conversação, nos quais se discutiram vários temas de interesse dos participantes, como *'friendship'* (amizade), *'songs of Lucky Double'* (música), *'racial discrimination'* (discriminação racial), *'ways of using a reading text in class'* (uso de textos escritos em sala de aula), *'English as a global lingua franca'* (Inglês como língua franca), *'citizenship'* (cidadania), *'globalization'* (globalização) e *'beliefs about language and language learning'* (crenças sobre línguas e aprendizagem). Nessa fase, o grupo contou com a presença de 20 participantes fixos, além de visitantes eventuais, incluindo comunidade acadêmica e público externo.

**Palavras-Chave:** Integração; Interdisciplinaridade; língua franca.

### Referências

BYGATE, M. Theoretical Perspectives on Speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, p.20-42, 1998.

GOH, C. C. *O ensino da conversação na sala de aula*. São Paulo: Special Book Services, 2008.

MCCARTHY, M. R. *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

STEFFEN, G. T. *Projeto de extensão: English Conversation Space*. UNILAB, 2017.

SWAIN, M. Three Functions of output in second language acquisition. In: COOK, G.

(ed.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

## **As práticas do preconceito linguístico nos meios formais de ensino público em Candeias (BA)**

Alexandre Jamba Sapalo  
Jessé Souza  
Natali Chaves Mota  
Lavínia Rodrigues de Jesus

### **1 Introdução**

A nossa sociedade está carregada de diversos tipos de preconceitos além de estar cheia de intolerâncias em diversas esferas da sociedade. O preconceito com relação às línguas é muito evidente e quase se verifica no nosso dia a dia. A língua é, sem dúvidas um instrumento de comunicação do qual seres humanos interagem entre si. Segundo Saussure (2006, p.17), a língua é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Isso significa que a língua é moldada pela sociedade uma vez que é um conjunto de convenções. Essas convenções são importantes para que haja intercompreensão entre as pessoas.

Sendo assim, a língua mora no abstrato podendo se materializar através da fala, da escrita ou do sinal (para o caso de línguas de sinais). A nossa sociedade muitas vezes se torna preconceituosa de forma inconsciente valorizando a existência de línguas mais importantes que as outras, línguas mais bonitas que as outras e assim por diante. Vários estudos da atualidade revelam que as línguas não são entidades estáticas, o que significa que elas variam e mudam impulsionadas pelos fatores linguísticos, mas também por fatores extralinguísticos (TIMBANE, 2013).

Visa-se aqui desconstruir Preconceito Linguístico sabendo que existem inúmeras pessoas as quais estão presas nos mitos que depreciam o Português brasileiro. Com base nos argumentos do linguista Marcos Bagno delimitado nos

seguintes mitos: “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”, “Português é muito difícil”, “As pessoas sem instruções falam tudo errado”.

Desta forma problematizamos a pesquisa levantando a seguinte questão de pesquisa: Quais são os fatores que influenciam na prática do Preconceito Linguístico nos meios formais de ensino público? Avançamos as seguintes hipóteses: a) muitas escolas não distinguem a gramática normativa da fala cotidiana; b) As escolas e profissionais da língua portuguesa ensinam que só fala bem a língua portuguesa quem tem o domínio da gramática normativa; c) A falta de uma Política linguística oficial capaz de reconhecer as variedades estigmatizadas.

O papel da pesquisa é de trazer dados concretos sobre o processo do preconceito linguístico nas escolas públicas do ensino médio, e com base nos argumentos de Marcos Bagno abordar formas de combate aos tais preconceitos àqueles que se encontram presos à gramática normativa.

## **2 Revisão bibliográfica**

Entendemos por preconceito linguístico o julgamento depreciativo causado pelo uso de uma língua, norma, de uma expressão ou palavra preconcebida como inadequada na comunicação. O preconceito linguístico se baseia no certo e no errado enraizado na sociedade. O linguista Marcos Bagno, em sua obra “Preconceito linguístico: o que é, como se faz?” Apresenta oito mitos e rebate-os um a um mostrando que o preconceito é uma construção social que de certo modo afeta o sistema de ensino de línguas.

O preconceito pode estar ligado à cultura. Para Timbane (2018), a cultura é dinâmica e instável, sendo que “não existe uma cultura homogênea principalmente num mundo dinâmico e globalizado em que vivemos. Uma cultura é resultado de outras culturas e estas se entrelaçam e se misturam. (TIMBANE, 2018, p.22). Nas línguas ocorre variações que de certo modo são impulsionados pela cultura. Nas línguas ocorre a valorização da norma padrão havendo desprezo das normas não padrões ou populares. Essa diferenciação faz com que falantes de normas



populares sejam excluídos ou desprezados pela camada da população mais privilegiada.

Bagno compreende que “[...] a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os mais de 200 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc”. (BAGNO, 2015, p.26). Bagno critica em sua obra esse tipo de ideias defendendo que a norma-padrão não é língua materna de ninguém e não pode servir instrumento de exclusão social.

As variações não constituem nenhum mal para língua tanto que existem brasileirismos, moçambicanismos, angolanismos que caracterizam cada variedade do português (TIMBANE, 2013). Por outro lado, Bagno sustenta que “na língua falada, as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil são tão grandes que muitas vezes surgem dificuldades de compreensão: no vocabulário, nas construções sintáticas, no uso de certas expressões, sem mencionar, é claro, as tremendas diferenças de pronúncia de português de Portugal [...]” (BAGNO, 2015, p. 43).

### **3 Metodologia e análises**

Trata-se de uma pesquisa de campo dirigida a pessoas de escolas públicas do ensino médio cuja análise baseou-se ao posicionamento dos alunos. Ajudará a compreender como está estruturado o Preconceito Linguístico nas escolas públicas. Tem por objetivo estudar todo o processo de reprodução do Preconceito Linguístico dentro dos meios formais de ensino público.

A pesquisa foi feita em Candeias, no Colégio Estadual Polivalente de Candeias e Colégio Cidade de Candeias, com 15 alunos sendo 3 meninos e 12 meninas. A pesquisa foi feita utilizando um questionário composto por 4 perguntas do tipo aberta. As perguntas tinham como objetivo obter posicionamentos contra ou a favor dos 4 mitos destacados por Bagno no livro Preconceito Linguístico. Esta pesquisa foi autorizada pela orientadora Lavínia de Jesus. A pesquisa teve a duração de 2 dias.

Com os dados coletados da pesquisa de campo comprova-se que os alunos do nível médio da escola pública têm ciência da diversidade do português falado no Brasil, porém acham que o português de Portugal apresenta superioridade pelo fato dela ter influenciado a formação do PB. Além disso, consideram suas experiências na aprendizagem do PB complicadas; pela razão de serem obrigados a decorar muitas regras. E por isso não gostam da disciplina e acham que o PB é difícil comparado as outras línguas. Eles acreditam que a falta de escolaridade resulta na manifestação de expressões populares, isto é, a “reprodução incorreta do português”.

#### 4 Conclusão

Por meio dos dados coletados, conclui-se que ainda é intensa a reprodução do preconceito linguístico dentro das escolas de ensino médio. Isso leva a crer que há pouco debate sobre esse fato, ou o que se debate acerca da realidade linguística brasileira é de forma superficial ao ponto de não garantir a desconstrução desses mitos. Além disso, as práticas inadequadas de aplicação da gramática normativa dentro dos meios formais de ensino, infelizmente, são os principais fatores que contribuem para a permanência de tais mitos entre alunos. Já que se percebe que alguns estudantes ainda estão presos às idéias que depreciam o português brasileiro, torna-se necessário a revisão do ensino do português brasileiro, capaz de apontar sua diversidade.

**Palavras-chave:** Gramática normativa; Preconceito linguístico; Variedades estigmatizadas.

#### Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. Parábola: São Paulo, 2015. p. 9 – 71.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Cultrix: São Paulo, 2006.
- TIMBANE, Alexandre António. A criatividade lexical da língua portuguesa: uma análise com brasileirismos e moçambicanismos. *Calígrama*. Belo Horizonte, v.18, nº2, p.7-30, 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/1978/480>.

Acesso em: 20 jul.2018.

TIMBANE, Alexandre António. A cultura moçambicana camuflada em “o fio das missangas” de Mia Couto. FARGETTI, Cristina Martins. (Org.). **Léxico em pesquisa no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018. p.20-38. Disponível em:

<<https://www.letraria.net/lexico-pesquisa-brasil/>>. Acesso em 20 jul.2018.

### **O português angolano e a variação lexical no hip-hop: um exemplo com Yannick Afroman**

Yuran Fernandes Domingos  
Euclides Victorino Silva Afonso  
Alexandre António Timbane

#### **1.Introdução**

Em todas as sociedades, a língua é o instrumento mais importante de comunicação entre os humanos. Saussure, o Pai da Linguística moderna definiu a língua como “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17). Saussure chamou atenção à necessidade de compreender a língua como entidade social criada e convencionalizada pelo corpo social. Desta forma cabe à sociedade preservar e consolidar a sua expansão pelas novas gerações. Não existe uma língua viva que esteja estática enquanto instrumento de comunicação e sempre estará sujeita à mudanças e variações ao longo do tempo.

Sobre a classificação das línguas do grupo bantu, Angola ocupa as zonas H, K e R (GREENBERG, 2010) sendo que as línguas angolanas estão ligadas as etnias. Sendo assim, “a língua umbundo é falada pelo povo Ovimbundu; a língua kimbundu é falada pelo povo Ambundu; o grupo Bakonko fala a língua kikongo; os Tucokwe falam cokwe e; a língua kwanyama é falada pelo grupo Vakwanyama. Esta última língua é falada da região do Cunene.

O grupo Vangangela fala a língua ngangela.” (SEVERO, 2015, p.8). Pesquisas de Bernardo (2017) apontam para umbundu como sendo a língua mais falada de Angola (22%) seguida de Kicongo (8%), kimbundu (7%), chokwe (6%), nhaneka e ngangela (3%), fiote, kwanhama, muhumbi (2%) e luvale (1%). O português é uma língua angolana de origem europeia que chegou em Angola durante processo da colonização e foi oficializada na Constituição de 1975. Hoje há falantes do português como língua materna.

A presente pesquisa foi motivada pela preocupação em compreender as diferenças do português angolano com o do resto da lusofonia. Sendo assim, os cantores angolanos produzem suas músicas em português angolano, daí que se questionam quais os traços linguísticos que caracterizam a variedade angolana do português? Uma das características do português angolano se situa em nível do léxico/semântico, pois ocorre a entrada de várias unidades lexicais provenientes de línguas africanas; O português de Angola apresenta estrangeirismos que carregam elementos históricos e culturais e; o léxico das músicas carrega uma identidade sociocultural dos jovens angolanos.

A pesquisa visa caracterizar traços linguísticos da variedade angolana do português. Especificamente, a pesquisa visa a) identificar nas letras das músicas de Yannick Afroman características da identidade linguística do português angolano; b) explicar o sentido das unidades lexicais e; c) discutir a sua relação com a cultura angolana.

## **2.Revisão bibliográfica**

O português angolano (PA) é uma variedade do português que surgiu da interação entre o português e as diversas línguas angolanas faladas naquele espaço geográfico. Zau (2011) considera que o PA resulta da evolução natural daquilo que se designou “pretuguês”. Bernardo (2017) discute que o PA resulta de um processo evolutivo e dinâmico das “condições sociais, históricas (contatos), geográficos que influenciam a produção discursiva dos indivíduos” (BERNARDO, 2017, p.38).

É preconceito linguístico afirmar que só em Portugal é que se fala melhor português. Esta questão é muito bem discutida e rechaçada por Bagno (1999) em

sua obra “Preconceito linguístico: o que é e como se faz.” Hoje podemos falar da existência do português brasileiro, português guineense, moçambicano e por aí em diante, do mesmo jeito que existe o inglês britânico, americano, australiano, zimbabweano.

Vários estudos demonstram que “todas as línguas quanto culturas estão em constante contato, variando, mudando e criando novas influências aos membros da comunidade” (TIMBANE; VICENTE, 2017, p.91) e assim não seria diferente com o PA. As variações são influenciadas pelos fatores internos (léxico, semântica, fonologia, morfologia, etc.) e fatores externos (sexo, nível de escolaridade, redes sociais, faixa etária, etc.). Neste último fator interessa-nos observar como os jovens procuram variar o seu léxico na produção discursiva.

É importante diferenciar o léxico do vocabulário. O léxico resulta de uma operação perceptiva e cognitiva que relaciona o conceito a uma imagem acústica (signo linguístico) (SAUSSURE, 2006). O léxico é entendido como o conjunto de todas as palavras existentes na língua. Portanto, as palavras apresentadas no Dicionários Houaiss (2009) constituem uma parte de um conjunto maior de palavras existentes no português. Este léxico é aprendido e estocado para a significação dos “conteúdos significantes da linguagem humana.” (BIDERMAN, 1996, p.27).

O vocabulário é o conjunto de palavras memorizadas e usadas por um indivíduo (idioleto). Desta forma, pode-se falar de vocabulário do cantor Y.Afroman, do escritor José E. Agualusa, do político Jonas Savimbi, etc. Significa que o vocabulário é individual enquanto que o léxico é mais geral. O léxico faz parte do acervo geral de uma língua e está localizado no sistema da língua. Segundo Timbane (2013, p.9), os neologismos “podem ter origem na matriz interna (formações ou recriações dentro da mesma língua) ou na matriz externa (palavras vindas de outras línguas: estrangeirismos e empréstimos). Dito isto, passemos para a metodologia e análise dos dados.

### **3. Metodologia e análise**

A presente pesquisa se baseia na análise de músicas do cantor angolano Yannick Afroman. O cantor iniciou sua carreira em Paris (França) em 1989 cantando

Freestyle e depois formou o primeiro grupo em Angola composto por Mumu e Kitesss. Em 1999, lança o primeiro track promocional que deu maior fama no estilo hip-hop. Em dezembro de 2008 ganhou o maior recorde de vendas do seu primeiro CD (Mentalidade). Os principais assuntos apresentados nas músicas estão relacionados a vida política, cultural e social (pobreza, amor, amizade, ódio, ciúmes, traição, diferenças do gênero, a vida e problemas da vida na cidade, etc.)

A pesquisa é bibliográfica cruzada com a do campo. O material coletado não foi submetido à Comissão de Ética visto que se trata de material de domínio público. Os dois álbuns coletados são a) “Mentalidade” (2008, 17 músicas, 1h15min) e b) “Terra a terra” (2013, 19 músicas, 1h11min). Para as análises foi necessário transcrever para melhor analisar os fenômenos linguísticos em causa. Os itens observados foram: a) a ocorrência de unidades lexicais do português angolano; b) a presença de empréstimos linguísticos de outras línguas não angolanas e c) a semântica de angolanismos.

Da pesquisa se observou que os angolanismos são presentes nas letras das músicas. Observa-se a entrada de palavras vindas das línguas angolanas. É o caso de *kota*, *camba*, *cumbú*, *jamba*, *funge*, *mbila*, *mwangolé*, entre outras. Há novos verbos que se incorporam no PA: *zungar*, *sexiar*, *bazar*, *corniar*, *tchilar*, *invejar*. Há variação semântica: *taxi*, *raias*, *cabrito*, *massada*, *babado*. Foram identificadas expressões do tipo “já tou em piloto”; “vou partir braço”, “Você quer se importanciar”. Foram identificados empréstimos do inglês: *brada*, *man*, *rijo*, *gato*, *nigga*, *selfie*, etc. Identificamos a presença de abreviaturas inexistentes no português: *tamo* (estamos), *tá mbora*, *tuga*, *tamu*, *telelé*, *fu*. A palavra *wi* significa amigo, mas também pode significar ‘ele’. Há palavras específicas dos jovens como *laton* (masculino) e *latona* (feminino). Ambas designam alguém que tem pele mais clara ou aquele que tem mais dinheiro.

#### **4.Considerações finais**

As músicas de Yannick Afroman revelam claramente a tendência do português angolano que parte dos jovens e se expande a outras faixas etárias. Nota-se claramente que as letras do artista procuram se aproximar à norma angolana do

português usando expressões, vocabulário e construções sintáticas próprias dos angolanismos. Ao escutar/ler as letras das músicas compreende-se facilmente o cantor se esforça em marcar identidade sociocultural.

Da pesquisa produziu uma lista de vocabulário constituído por 157 angolanismos. Essas unidades lexicais têm uma alta frequência de uso, que significa que não apenas os jovens as usam, mas também adultos. A criatividade lexical recria a língua e faz com que esta se torne cada vez mais dinâmica.

Retomando as hipóteses iniciais confirma-se a presença de angolanismos lexicais e semânticos. Confirma-se a presença de empréstimos provenientes das línguas angolanas características da variedade. Essas unidades lexicais carregam elementos históricos e culturais e vão se expandindo para as diversas faixas etárias. Terminamos confirmando que o PA é uma realidade e precisa ser estudado para que haja produção de dicionários e gramáticas que ajudariam no ensino de português nas escolas angolanas.

**Palavras-chave:** Português; Angolanismos; Empréstimos; Léxico; Vocabulário.

### Referências

- AFROMAN, Y. *Mentalidade*. 2008. Disponível em :  
<<https://www.youtube.com/watch?v=MkvEJgYdl0U>>. Acesso em 20 jul. 2018.
- AFROMAN, Y. *Terra a terra*. 2013. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=CO3-KpCF0mQ>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. Loyola: São Paulo, 1999.
- BERNARDO, E. P. J. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. *RILP*, Lisboa, n.32, IVsérie, p.37-52, 2017.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, n.40, p.27-46, 1996.
- Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Houaiss, 2009.
- GREENBERG, J. H. Classificação das línguas da África. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História geral da África: Metodologia e pré-história da África*. v.1. Brasília: UNESCO, 2010. p.327-336.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Cultrix: São Paulo, 2006.

SEVERO, C. G. Línguas e políticas linguísticas em Angola. in: LEITE, I. B.(Org.). *Línguas atuais faladas em Angola: entrevista com Daniel Perez Sassuco*. Florianópolis: NUER, 2015. p.7-13.

TIMBANE, A. A. A criatividade lexical da língua portuguesa: uma análise com brasileirismos e moçambicanismos. *Caligrama*. v.18, n.2, p.7-30, 2013.

TIMBANE, A. A.; VICENTE, J. G. O plurilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora. *RILP*, Lisboa, IV série, n.31, p.89-110, 2017.

ZAU, D. G. D. *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Tese. 204p. Doutorado em Linguística. Departamento de Letras. Universidade de Beira Interior. Covilhã, 2011.

### **Análise de mudanças de categorias no processo da reduplicação no guineense**

Manuele Bandeira de Andrade Lima  
João Eusébio Imbatene

O presente trabalho pretende analisar as possíveis mudanças das categorias das palavras e suas funções gramaticais e lexicais geradas pela reduplicação verdadeira e total no guineense. Assumindo que “[...] a formação de palavras por reduplicação ocorre quando uma parte (ou todo) de uma sequência fonológica é repetida resultando em uma nova informação morfológica” (ARAUJO, 2002, p. 61), o referido processo morfológico é frequente nas construções morfossintáticas dos falantes do guineense. Diante disso, o presente estudo busca analisar as funções gramaticais e lexicais da reduplicação na referida língua. Dada à natureza do nosso tema, levantamos os dados presentes no dicionário guineense (SCANTAMBURLO, 1999) para além da consulta com falantes nativos. Após o levantamento dos dados, foi realizada a análise, através das seleções de categorias gramaticais de cada item e analisamos suas respectivas funções gramaticais e lexicais, representados por meio de quadros (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7). Cada resultado será discutido separadamente a seguir.



**Quadro 1.** Exemplos da reduplicação da categoria verbal sem mudança categorial entre a palavra-base e reduplicada.

| Palavra-base                             | Forma reduplicada                                      |
|--|--|
| Djubi "olhar"                            | Djubi-djubi "olhar por toda parte"                     |
| Ndjudja "ajeitar ou unir"                | Ndjudja-Ndjudja "continuar a ajeitar ou unir"          |
| Falta "ausentar-se..."                   | Falta-falta "ausentar-se com frequência"               |
| Tchapa "consertar"                       | Tchapa-tchapa "consertar ou emendar vários itens"      |
| Tchapa "apanhar ou segurar algo lançado" | Tchapa-tchapa "apanhar ou segurar rápido algo lançado" |

No Quadro 1, os itens mantêm a mesma categoria verbal, tanto na palavra base assim como na forma reduplicada. Estes casos são mais frequentes na categoria verbal, contudo, as formas reduplicadas estabelecem relações semânticas com as bases, como em falta “ausentar-se” e na sua forma reduplicada falta-falta “ausentar-se com frequência”. Nesse caso, embora seja perceptível a função de regularidade da ação na segunda forma, preserva-se a ideia predefinida pelo verbo ausentar-se. Portanto, tanto falta quanto falta-falta são verbos.

Constata-se também que é comum existir mais de um significado expresso pelas mesmas palavras base e reduplicada. Exemplo disso é o caso de tchapa “consertar” e tchapa-tchapa “consertar ou emendar vários itens”, que contêm outros significados como: tchapa "apanhar ou segurar" e tchapa-tchapa “apanhar ou segurar rápido”. Enfim, o mesmo item pode ter diversos significados e apresentar mais do que uma função gramatical, pois a mesma forma reduplicada tchapa-tchapa no último exemplo apresenta a função intensificadora, em quanto que na primeira indica a distributiva.

**Quadro 2.** Exemplos da reduplicação com a palavra base da categoria verbal e que apresenta categorias variáveis na forma reduplicada.

| Vocábulo-base (verbo) | Forma reduplicada (verbo ou nome)   |
|-----------------------|---|
| Djunda "puxar"        | Djunda-djunda "puxa-puxa ou "disputar algo, litígio, confusão"            |
| Toka "tocar"          | "Toka-toka "Nome dos transportes coletivo da Guiné-Bissau" ou "Chegar-se" |

Os dois itens (djunda "puxar" e toka "tocar") são exemplos dos poucos itens verbais do guineense que nas suas formas reduplicadas (djunda-djunda "puxa-puxa" ou "litígio/confusão" e toka-toka "chegar-se" ou "nome do transporte coletivo urbano da Guiné-Bissau") que assumem duas categorias gramaticais, isto é, verbo e nome. A expressão toka-toka, por exemplo, serve para referir o coletivo urbano, neste caso, é um nome e também tem o sentido do verbo "chegar-se". No entanto, a sua aplicação depende do contexto. Assim, convém ressaltar que a referida complexidade semântica pode ser encontrada sempre que houve mais de uma interpretação do item reduplicado.

**Quadro 3.** Exemplos da reduplicação da categoria nominal que não apresenta variação categorial na sua forma base e reduplicada.

| Vocábulo-base (nome) | Forma reduplicada (nome)                     |
|----------------------|--|
| kor "cor"            | kor-kor "nome duma espécie de peixe"         |
| Don "dádiva ou luto" | Dondon "instrumento de som" (tambor pequeno) |
| Djugu "jogo"         | Djugu-djugu "a casa das térmites"            |

Todas as palavras (base e reduplicada) do Quadro 3 pertencem à categoria nominal, no entanto percebe-se que as formas reduplicadas apontam relações semânticas diferentes. A exemplo do vocábulo guineense *kor* que no português refere-se a cor, mas, quando é reduplicado, *kor-kor* é o nome que designa uma espécie de peixe. Sendo assim, fica clara a diferença semântica que existe entre as palavras (base e reduplicada), pois uma não está relacionada com a outra em termos do significado. O mesmo acontece com os demais itens do quadro. Então, este fato é uma particularidade de algumas formas reduplicadas do guineense.

**Quadro 4.** Exemplos da reduplicação da categoria nominal da palavra-base e que apresenta variação categorial na forma reduplicada.

| Vocábulo-base   | Forma reduplicada  |
|---|--|
| <i>Kurva</i> “Traço de uma estrada que não é reta”                      | <i>Kurva-kurva</i> “Fazer várias curvas” ou “Estrada com curvas”                                 |
| <i>Lansa</i> “Haste de madeira com um ferro pontiagudo na extremidade”. | <i>Lansa-lansa</i> “Atirar com frequência ou rápido”   |
| <i>Marka</i> “Traço, sinal, vestígio”                                   | <i>Marka-marca</i> “Fazer marcas”  |
| <i>Piska</i> “Pesca”  | <i>pisca-pisca</i> “Pescar continuamente”<br>“sirene, pisca-alerta”                              |
| Raspa “Raspadeira, instrumento que serve para raspar”                   | Raspa-raspa “Roçar ou raspar várias vezes”   |
| Tchapa “Folha de metal”   | <i>Tchapa-tchapa</i> “Segurar rapidamente algo lançado” nome da roupa costurada de vários panos” |

O Quadro 4 aponta dados que comprovam a existência de reduplicações no guineense que apresentam categorias diferentes, ou seja, os vocábulos que servem da base enquadram na categoria nominal, porém nas suas formas reduplicadas não seguem apenas a mesma categoria, assumem também outras. Nesse sentido, podemos tomar como exemplo o vocábulo *tchapa* que significa “folha de metal, espécie de zinco”, mas, na sua forma reduplicada *tchapa-tchapa* significa “segurar rapidamente” ou designa “estilo de uma roupa”, logo nota-se a alteração de classe gramatical, isto é, muda-se da categoria nome para verbo com a reduplicação em *tchapa-tchapa*.

**Quadro 5.** Exemplos da reduplicação da categoria adverbial sem mudança categorial entre forma base e reduplicada.

| Vocábulo-base   | Forma reduplicada           |
|-----------------|-----------------------------|
| Amanha “amanhã” | Amanha-amanha “futuramente” |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Djanan "de emediato" ou "'agora" | Djanan-djanan "emediatamente"                       |
| Gossi "agora"                    | Gossi-gossi "agora mesmo" ou "nesse mesmo instante" |

No Quadro 5, nota-se que os advérbios do guineense nas formas reduplicadas estabelecem as relações semânticas com as formas bases e apresentam o predomínio da função intensificadora.

**Quadro 6.** Exemplos das funções gramaticais da reduplicação no guineense

| Funções        | palavra-base                             | Forma reduplicada                               |
|----------------|--|---|
| Intensificação | Djanti "andar depressa, apressar-se ..." | Djanti-djanti "andar com muita pressa".         |
| Regularidade   | Falta " ausentar..."                     | Falta-falta "ausentar sempre ou com frequência" |
| Distributiva   | Djubi "olhar"                            | Djubi-djubi "olhar por toda parte"              |

O Quadro 6 destaca itens que comprovam a existência de três funções gramaticais que aparecem no processo da reduplicação do guineense até o presente momento do nosso estudo. A forma reduplicada *djanti-djanti* "andar com muita pressa" intensifica a ação predefinida pelo vocábulo-base (*djanti* "andar depressa ou apressar-se"). Destaca-se a função da regularidade com a forma falta-falta "ausentar com frequência", isso quer dizer, a ação de falta "ausentar" perdura por um tempo regular, essa ideia é sempre expressa na forma reduplicada. Constata-se também a função distributiva em *djubi-djubi* "olhar por toda parte" que se refere à ação de *djubi* "olhar", porém com a ideia de averiguar, procurar por todos os lados ou cantos de um lugar.

**Quadro 7.** Exemplos das funções lexicais da reduplicação no guineense

| Relações            | Vocábulo-base         | Forma reduplicada    |
|---------------------|-----------------------|----------------------|
| Múltipla ocorrência | Pinga "cair a gota ou | Pinga-pinga "cair um |

|                                      |                 |                                      |
|--------------------------------------|-----------------|--------------------------------------|
|                                      | gotejar"        | liquido aos pingos"                  |
| Descrição do tempo pela palavra base | Amanha "amanhã" | Amanha-amanha "futuramente"          |
| Diferença semântica                  | Kor "cor"       | Kor-kor "nome duma espécie de peixe" |

Nesse último quadro (7), é possível compreender as possíveis relações lexicais que ocorrem entre o vocábulo-base e a forma reduplicada. A palavra guineense pinga “cair à gota ou gotejar” e a sua forma reduplicada pinga-pinga, “cair um liquido aos pingos” estabelecem uma relação de múltipla ocorrência, porque a forma reduplicada projeta a ideia de multiplicação da ação do verbo gotejar. O advérbio amanhã “amanhã” e amanhã-amanhã “futuramente” mantêm a noção do tempo definida pela palavra-base, isto é, a ideia do futuro, no entanto, essa ideia é indeterminada na forma reduplicada, pois quando se diz futuramente, não se sabe o tempo exato no futuro. Ainda é possível destacar a não relação do significado entre a palavra base e a sua forma reduplicada como é o caso da palavra kor e kor-kor (discutido anteriormente no quadro 3). Embora kor-kor seja a forma reduplicada de kor, a palavra-base e reduplicada não compartilham nenhuma relação de significado.

Observou-se que o verbo é a classe gramatical que mais sofre o processo da reduplicação. Dentre as funções gramaticais, a intensificadora é a predominante e, em alguns casos, é possível constatar diferenças no nível semântico entre a palavra-base e a reduplicada como indica o quadro 3. No que tange às funções lexicais, nota-se, até o momento, que a língua guineense apresenta três tipos de relações semânticas: múltipla ocorrência, descrição do tempo pela palavra-base e diferença semântica.

**Palavras-chave:** Reduplicação; Processo morfológico; guineense.

### Referências

ARAUJO, Gabriel. Truncamento e reduplicação no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem* 10(1): 61-90. Belo Horizonte, 2002.

BANDEIRA, Manuele & FREITAS, Shirley. A reduplicação no papiamentu. *Papia*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 323-334, 2012.

FREITAS, Shirley; BANDEIRA, Manuele. Análise morfológica dos crioulos do Golfo da Guiné e do kabuverdianu. *Estudos linguístico*, São Paulo, 45 (1): p. 242-256, 2016.

PRATAS, Fernanda. *O Sistema Pronominal do Caboverdiano (variante de Santiago)*. 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

SCANTAMBURLO, Luigi. *Dicionário do guineense, volume I: introdução e novas gramáticas*. Lisboa: Edições Colibri / FASPELBI, 1999.

### **A complexidade da escrita em contexto multilíngue: metodologias e estratégias do ensino**

Lucas Pereira dos Santos Souza  
Alexandre António Timbane

#### **1.Introdução**

O ser humano é por natureza um ser comunicativo. A oralidade/sinal é mais antiga que a escrita. A oralidade materializa a língua que é uma entidade abstrata (Saussure, 2006) e o homem se comunica mais na oralidade/sinal do que pela escrita. É difícil saber como os ancestrais falavam no início da humanidade porque não haviam registros da fala, mas é certo que as línguas variam e mudam ao longo do tempo. É certo que a oralidade ou o sinal são as mais importantes do que qualquer outra forma de comunicação.

Os tempos mudaram, as tecnologias chegaram e hoje somos forçados a escrever mais, quer dizer, em alguns momentos não basta falar, precisa converter o que é dito por escrito para que as afirmações orais tenham valor. São exemplos disso, as atas de reuniões, autos policiais, as avaliações escolares e de concursos, avisos institucionais, leis, decretos, constituições, etc. Por que isso acontece? A resposta é simples: a escrita ganhou uma valorização nas nossas sociedades. A escrita neutraliza a variação (CAGLIARI, 2002, 2008) por si só é Lei, porque é regida

por um Acordo, intitulado “Acordo Ortográfico” resultado de combinações entre países com interesses comuns. (TUFANO, 2008).

Sendo a escrita, uma modalidade de comunicação mais importante no mundo moderno questiona-se as razões pelas quais os alunos do ensino fundamental (6º e 7º anos) ainda cometem erros elementares que já deveriam ter sido assimilados nas classes anteriores? Daí se levantam as seguintes hipóteses: A formação dos professores das séries iniciais não é suficiente para lidar com o ensino da ortografia; a metodologia do ensino não ‘permite uma aprendizagem sólida da escrita; os principais erros ocorrem devido a influência das diversas línguas locais.’

A pesquisa objetiva conhecer os principais erros cometidos pelos alunos do ensino primário do segundo grau. Especificamente, a pesquisa visa identificar os principais erros; explicar as razões que participam no cometimento; enumerar caminhos para a remediação dos problemas da escrita; sugerir formas de psicopedagógicas para melhorar a qualidade de ensino nas escolas primárias do segundo grau.

## **2. Questões de multilinguismo em Moçambique**

Saber uma língua, é “dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue” (POSSENTI, 1996, p.80). Os argumentos deixam clara a ideia de que a competência de uma língua não pode ser medida com nenhum instrumento. Existe uma unanimidade na ideia de que o indivíduo precisa comunicar de maneira que consiga estabelecer uma intercompreensão com o seu interlocutor.

Uma vez que no território moçambicano convivem cerca de vinte línguas do grupo bantu pode-se considerar o país como multilíngue. Desta forma, os moçambicanos falam cinyanja, cisenga, cinyungwé, cisena, ciwutee, cimanyika, cindau, cibarwe, kiswahili, kimwani, shimakonde, ciyao, emakhuwa, ekoti, elomwé, echuwabo, citshwa, gitonga, cicopi, xirhonga, xiChangana, ciswati, xizulu (TIMBANE, 2014). Nestas línguas, se integra a língua moçambicana de sinais e o português, língua de origem europeia que é, desde já, uma língua moçambicana.

Em algumas línguas africanas há inteligibilidade, mas em outras não há. Um falante de xiChangana percebe perfeitamente (e sem necessidade de tradutor ou

intérprete) um falante de xironga e xitswa. São três línguas inteligíveis até porque fazem parte do grupo Tsonga. Essa inteligibilidade é tão profunda que até fica difícil diferenciar as três línguas como línguas diferentes. O que salta a vista é o sotaque e o léxico. Por exemplo: Para a palavra “arroz”, um falante de xiChangana dirá *mpungá*, o de xironga dirá *nholozwana* e em xitswa *maroja*. Mas o funcionamento da gramática será a mesma. Para casa, o xiChangana dirá *munti* e o xironga dirá *n’dangu*.

Sendo a escrita, uma modalidade de língua artificial é importante compreender como é aprendido e quais as dificuldades do ensino num contexto multilíngue como é o caso de Moçambique.

### **3. Analisando a escrita de redações dos alunos do 6º e 7º ano**

O trabalho se baseia na pesquisa de campo feita em três escolas da cidade da Matola, província de Maputo, região sul de Moçambique: Escola Primária Completa do 2º Grau Eduardo Mondlane, Escola Primária Completa do 2º Grau de Liqueleva e Escola Primária Completa do 2º Grau de Sikwama. As três escolas são públicas e são do 3º ciclo (6ª e 7ª classes) e localizam-se na zona suburbana.

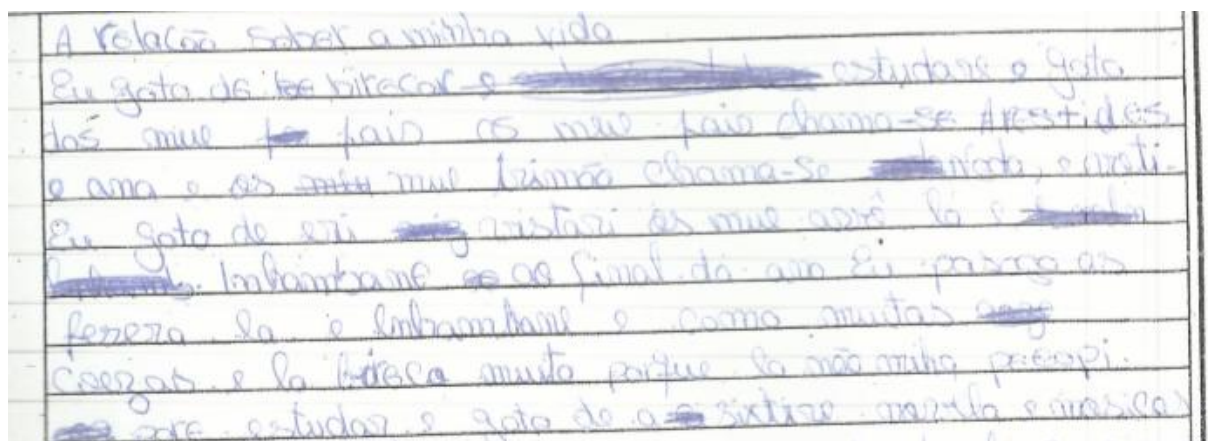
A escolha da zona suburbana para a presente pesquisa se justifica pelo fato de ter um número considerável de cidadãos que fala as línguas bantu moçambicanas. Nesse espaço há frequência do bilinguismo em que o aluno fala português na escola e outra língua africana em casa. Pela quantidade da amostra selecionada seria complexo identificar a L1 de cada informante. A pesquisa delimitou as variáveis para melhor controlar a manifestação dos fenômenos: Variável nº1: tendência em escrever tal como fala; Variável nº2: inclusão de moçambicanismos; Variável nº3: ausência de um acento ou til em palavras; Variável nº 4: rasuras, alterações da ordem ou mudança de palavras na oração, uso do recurso de apagar etc. fazem parte do processo da escrita e revelam a capacidade de reflexão do escrevente. Segundo Corrêa (2013, p. 489) esses procedimentos marcam a execução do processo de escrever dão pistas do processo histórico em que o sujeito se insere ao reconstruir o diálogo quando produz/lê um gênero; Variável 5: erro da



grafia da palavra por falta de uma letra; Variável 6: falta de algum sinal de pontuação no fim de cada frase.

### Análises e apontamentos metodológicos

Figura 1: Escola 1, Sequência 34



O informante cometeu 10 hesitações (borrões) e revela a dificuldade e as hesitações que revelam p fraco domínio da escrita. A falta de letras em palavras, a falta de pontuação, de acentos e as marcas da oralidade são casos frequentes neste trecho. As línguas bantu desfazem a sequência das consoantes formando sílabas novas. Por essa razão o trecho mostra exemplos de: *visitari*, *birecari*. Mas marcas da oralidade estão presentes em vários momentos: *asixtiri*.

Uma vez que para muitos alunos, o português é a L2 a primeira reflexão ocorre em L1 que muitas vezes é diferente da língua de ensino-o português. Para esses alunos há uma produção dupla do discurso. Quer dizer, pensam em língua africana, para depois ocorrer o processo de tradução para português e finalmente adequação à língua alvo. Este processo faz com que o aluno demore mais na elaboração do texto escrito. Desta forma, pensamos que os 45 min dados foram poucos para que realizassem a tarefa dada.

Por isso, o professor sempre precisa pensar na relação entre a atividade dada e o tempo da realização. A redação (no ensino de uma L2) deverá ter mais tempo para que os processos aqui apresentados sejam realizados com eficácia. Portanto, a

“experiência social” do aluno comparticipa na produção discursiva desde a entoação, os gestos, o estilo, as escolhas léxico-semânticas (ex. preferência do verbo colocar ao invés do verbo meter), o gosto pela leitura/escrita (Contato com materiais escritos: história em quadrinhos, etc) e o professor não pode ignorar isso em sala de aula. Um aluno vindo de uma comunidade pobre/humilde desafia o professor na tomada de metodologias que possam despertar interesse pela escrita e pela leitura.

#### 4. Conclusão

Conclui-se que a proposta da atividade que fizemos com os alunos para a recolha dos dados da pesquisa foi errada porque o professor deveria dialogar com os alunos mesmo antes de iniciar a atividade. Situar os alunos sobre o assunto a escrever para além do tempo da realização da atividade que foi sugerida. A pesquisa nos provocou uma reflexão profunda que se resume nas seguintes questões: Para quem devia escrever o aluno (o destinatário da redação)? Todo o professor manda fazer a redação sem referência o destinatário. A comunicação humana sempre tem emissor e receptor. Quem emite a mensagem mobiliza um conjunto de informações cognitivas que permitem a produção do seu discurso. Significa que a todo momento adaptamos o nosso discurso em função do destinatário. Acreditamos que seja por essa razão que muitos alunos escreveram de 6 à 15 linhas porque ficaram limitados

**Palavras-chave:** Ensino; Escrita; Metodologia; Moçambique.

#### Referências

- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar*. Curitiba, n.20, p.43-58. 2002.
- CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. in: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. (Org.). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: mercados de Letras, 2008.
- CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.13, n.3, p.481-513, set./dez.2013.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paese Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

TIMBANE, A. A. Que português se fala em Moçambique? uma análise sociolinguística da variedade em uso. *Vocábulo*, v.7, p.1-21, 2014.

TUFANO, D. *Guia prático da nova ortografia*: Saiba o que mudou na ortografia brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

## **O léxico das línguas do grupo shona e o contato com as línguas europeias**

Cardoso Domingos Andrade  
Alexandre António Timbane

### **1. Palavras iniciais**

Em todo mundo, a língua é considerada o instrumento mais importante de comunicação e símbolo de identidade cultural de um povo ou etnia. Vários estudos sobre as relações entre a língua e cultura já foram suficientemente divulgadas. Pode-se citar exemplos da hipótese sapir-whorf (SAPIR, 1969; WHORF, 1956), Câmara Jr.(1955), Mailhot(1969), Andersen(2009) entre outros que tentaram demonstrar como a língua e a cultura dos falantes são indissociáveis.

Moçambique é um país africano, de expressão bantófono onde predominam cerca de vinte línguas do grupo bantu faladas por diferentes grupos étnicos espalhados pelo país. Dessas línguas 17 já possuem a ortografia padronizada (NGUNGA, FAQUIR, 2011). Para além destas, há línguas de origem asiática e europeia faladas por comunidades de imigrantes. O português é de origem europeia e é a única língua oficial, segundo a Constituição de República de Moçambique (2004).

A principal motivação para a presente pesquisa se centra na curiosidade em compreender como diferentes línguas convivem no mesmo espaço e qual é o relacionamento entre elas. A pesquisa objetiva compreender a interferência de línguas europeias na língua shona. Especificamente, a pesquisa visa a) apresentar a localização e as características da língua bantu - o shona; b) identificar unidade

lexicais provenientes das línguas europeias; c) discutir a importância da língua na construção da identidade.

A língua sendo uma entidade viva varia e muda impulsionado pela vida em sociedade, pelas mudanças históricas da vida e pelas tecnologias. Há palavras que surgem (neologismos), outras desaparecem, outras permanecem por muito tempo e outras são emprestadas de outras línguas por duas razões: por necessidade (quando não houver uma palavra correspondente na língua de chegada) ou por luxo (quando existe o equivalente e se opta pela estrangeira por ser bonito, chique ou na moda) (TIMBANE, 2013).

A presença de línguas europeias na África influenciou bastante na mudança cultural incluindo nas línguas. É que os europeus trouxeram sua civilização e novos referentes que anteriormente não existiam, daí a necessidade de adaptação a cada situação nova. A adaptação gramatical está sempre prevista no sistema da língua. Veja-se, por exemplo que todos os verbos de línguas estrangeiras ao chegar no português são enquadradas automaticamente na primeira conjugação terminando em **-ar**: *tuitar, printar, deletar, tchecar, facebookar, biznar, djimar, djampar, lobolar, tchovar, etc.*

## 2.Revisão bibliográfica

Segundo a classificação de Guthrie (1967), o grupo linguístico shona pertence a família congo-kordofaniana, sub-família niger-congo, grupo bantu, sub-língua shona. Sendo assim, é do shona (S.10) onde se encontram as línguas korekore (S.11) e suas variantes, cizezuru (S.12), cimanyika (13a) e suas variantes, cindau (S.15) e suas variantes, cinyai, cirozvi (S.16D). (NGUNGA, 2015, p.53)

Os limites linguísticos naturais são diferentes dos limites políticos criados durante a partilha de África (Conferência de Berlim) em 1884. Por essa razão, muitas línguas faladas em Moçambique ocorrem em países vizinhos (Tanzânia, Zâmbia, Malawi, Zimbabwe, África do Sul e Suazilândia). Por exemplo, a língua xichangana também é falada na África do Sul e no Zimbabwe. A etnia shona do Zimbabwe representa 82% da população (DOKE, 2005) e sempre está em interação

mútua com os shona de Moçambique. As populações estabelecem relações comerciais, de familiaridade e de amizade, pois, os limites políticos são artificiais e procuram separar grupos étnicos que cultural e naturalmente são unidas.

As línguas do grupo linguístico shona (S.10) para além de ser faladas em Moçambique, também são faladas no Zimbabwe e na Zâmbia, logo entendemos que é um grupo linguístico internacional. Termo “bantu” é usado nos estudos da linguística moderna para se referir a um grupo de cerca de 600 línguas faladas por mais de 220 milhões de pessoas (PETTER,2015). São línguas com características comuns: a) possuem classes indicadores de gênero cujo número varia 10 a 20 dependendo de língua para língua; b) as classes associam-se em pares de oposição do singular ao plural de cada gênero; c) quando uma palavra tem prefixo independente como indicador de classe, toda a palavra a ela subordinada deve concordar através de um prefixo dependente; b) não tem correlação entre gênero e a noção sexual ou qualquer categoria semântica (NGUNGA, 2015; MAHO, 2003).

**3. Metodologia, análise e discussão dos dados**

O estudo comparativo é o mais antigo no estudo das línguas no mundo. No caso das línguas africanas foi marcante a pesquisa de Meinhof (1857-1944) comparando swahili e isizulu produzindo gramática comparativa dessas línguas. Beek (1827-1875) e Doke (1893-1980) foram notáveis ao comparar diversas para compreender as relações de parentesco entre elas. Doke foi muito importante na descrição do shona e outras línguas zimbabweanas e sul-africanas publicando vários livros e artigos comprovados na revisão bibliográfica de Viriri (2004), Grand & Mazuru, (2013), Chivhanga (2008) e de outros. O quadro 1 resulta da seleção aleatória de algumas unidades lexicais selecionadas na fala de dois falantes de shona como língua materna.

Quadro 1: Prefixos nominais na língua shona

|  |              |
|--|--------------|
|  | LÍNGUA SHONA |
|--|--------------|

| PORTUGUÊS   | SINGULAR          | PLURAL            |
|-------------|-------------------|-------------------|
| cachorro    | <i>imbwa</i>      | <i>dzimbwa</i>    |
| árvore      | <i>Miti</i>       | <i>mamiti</i>     |
| casa        | <i>Imba</i>       | <i>dzimba</i>     |
| mulher      | <i>Mukadzi</i>    | <i>wakadzi</i>    |
| homem       | <i>murume</i>     | <i>warume</i>     |
| professor/a | <i>mudzidzice</i> | <i>wadzidzice</i> |
| dedo        | <i>Shikunu</i>    | <i>zvikunu</i>    |

As partes em negrito comprovam a presença de prefixos na língua. Como se disse anteriormente, o shona lida com classes nominais. Portanto, a marcação do número é feita através do prefixo e não do sufixo como acontece em português. Algumas palavras (*miti* e *imba*) têm prefixo zero. Isso é recorrente, mas o plural sempre terá uma marcação. É importante referir que a marcação não tem nada a ver com a marcação do gênero, tal como acontece em português.

Uma vez que os falantes do grupo shona em Moçambique estão em contato permanente com os shonas do Zimbabwe ocorre a solidariedade linguístico em que os moçambicanos fazem diversos empréstimos linguísticos do inglês. As línguas oficiais do Zimbabwe são o inglês, shona e ndebele (CHIVHANGA, 2008; VIRIRI, 2004). Então, é recorrente encontrar unidades lexicais vindas da língua inglesa para shona e ndebele e vice-versa. Muitos desses empréstimos lexicais são necessárias (TIMBANE, 2013) pelo fato de não existir uma palavra equivalente.

Quadro 2: Empréstimos linguísticos do inglês para a língua shona

| PORTUGUÊS  | SHONA (pronúncia) | INGLÊS             |
|------------|-------------------|--------------------|
| computador | <i>kombiyuta</i>  | <i>computer</i>    |
| livro      | <i>bhuku</i>      | <i>book</i>        |
| caderno    | <i>bhukbhuk</i>   | <i>notebook</i>    |
| arroz      | <i>raice</i>      | <i>rice</i>        |
| mercado    | <i>market</i>     | <i>Marketplace</i> |

|          |                 |                  |
|----------|-----------------|------------------|
| cadeira  | <i>cheya</i>    | <i>chair</i>     |
| telefone | <i>terefone</i> | <i>telephone</i> |

Como se pode observar no quadro 2, as realidades apresentadas são recentes até fazem parte das novas tecnologias. Sendo assim, ocorreu o processo de empréstimos. O processo de empréstimos linguísticos é normal em todas as línguas resultado do contato de culturas, de povos e do desenvolvimento das sociedades. Os empréstimos linguísticos não empobrecem a língua apenas tornam-a viva e atualizada no tempo e no espaço. Na língua portuguesa, poucos se lembram que as palavras **shopping, pendrive, radar, CD, aids, t-shirt** provêm do inglês. É que estão enraizadas de tal forma a que sentimos como nossas. Realmente essas palavras já fazem parte da nossa língua. Algumas delas já estão dicionarizadas. Sendo assim, elas fazem parte do acervo lexical da nossa língua.

Isso acontece com as línguas do grupo linguístico shona. Muitas palavras provêm do inglês, do português e de outras línguas do grupo bantu e contribuem para a construir do acervo lexical da língua. É importante observar sublinhar as palavras provenientes do português resultam pelo fato do português ser a língua oficial de Moçambique. Na segunda coluna do quadro preferimos colocar a pronuncia uma vez que não há uma padronização definida sobre a grafia de palavras estrangeiras. Fica clara a ideia de que há uma relativa tendência dos falantes do shona em Moçambique em privilegiar empréstimos do inglês visto que esta é internacional. Para além disso, todos os países que fazem fronteira com Moçambique têm o inglês como oficial daí a importância desta para o povo shona.

Conclui-se que num contexto multilíngue cada língua é usada em contextos segundo a política e o planejamento linguísticos. O shona é usado em situações de comunicação formal das tradições e em situações cotidianas enquanto que o português é de prestígio político e goza de privilégios na máquina pública e no ensino. Qualquer contato entre línguas, culturas e povos sempre provocará alguma variação na língua, pois todas as culturas e línguas são dinâmicas.

**Palavras-chave:** Shona; Léxico; Contato; Línguas europeias.

## Referências

- ANDERSEN, H. L. langue e culture: jamais l'une sans l'autre. *Synergies*. n.4,p.79-88, 2009.
- CAMARA JR. J.M. Língua e cultura. *Letras*.v.4, p.51-59.1955.
- CHIVHANGA, E. *The diglossic relationship between shona and english languages in zimbabwean secondary schools*. (Dissertação). Mestrado em línguas africanas.123p. Universidade da África do Sul. 2008.
- DOKE,C.M. *Report on the unification of the shona dialects*. Oslo. Allex Project, 2005. Disponível em: <<https://www.edd.uio.no/allex/ibooks/Doke/Doke.pdf>>. Acesso em: 27jul.2018.
- GRAND, N.; MAZURU, M. *The interface of language and history: the case of shona in Zimbabwe*. *Greener Journal of Art and Humanities*. v.3,n.1, p.1-8, jan.2013.
- GREENBERG, J. H. *The Languages of Africa*. Bloomington:Indiana University, 1963.
- GUTHRIE, M. *The classification of Bantu languages*. London : Dawson of Mall Pall, 1967.
- MAHO, J. A. Classification of the bantu languages an update of Guthrie's referential system. in: NURSE, D; PHILIPPSON, G. (Ed.). *The bantu languages*. Londres: Routledge, 2003. p.639-650.
- MAILHOT, J. Les rapports entre la langue et la culture. *Meta*. v.14, n.4, p.200-2006, déc. 1969.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.
- NGUNGA, A. *Introdução às línguas bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015.
- NGUNGA, A. FAQUIR, O. G. *Padronização das línguas bantu moçambicanas*. Maputo: CEA, 2011.
- PETTER, M. (Org.). *Introdução à linguística africana*. São Paulo: Contexto, 2015.



SAPIR, E. (Org.). *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica. (Textos organizados por J. Mattoso Câmara).

TIMBANE, A. A. *A variação e a mudança lexical de língua portuguesa em Moçambique*. 213p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2013.

VIRIRI, A. The contribution of missionaries to shona lexicography. *Lexikos*. v.14 (Afrilex-reeks/series).v.14,p.349-358,2004. Disponível em: <<https://www.ajol.info/index.php/lex/article/viewFile/51430/40084>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

WHORF, B. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT, 1956.

### **“Não sou racista, mas...”: motivações linguísticas e retóricas da proverbial negação do racismo à brasileira**

Paulo Sérgio de Proença

A expressão “não sou racista, mas...” é muito frequente nas redes sociais e em rodas de conversa. Quem a utiliza é ou não é racista? A partir de apoio em princípios linguísticos, será analisado o valor sintático e o semântico que tem a conjunção mas; também serão considerados os seus desdobramentos pragmáticos, dada a ostensiva tentativa de defesa da face de quem se serve dessa expressão; a Pragmática põe o uso no holofote da análise e, para isso, serão importantes os conceitos de pressupostos e subentendidos e a interferência deles nas trocas linguísticas; além disso, aspectos retóricos podem contribuir para a análise, pois devem ser levados em conta os efeitos de sentido que convergem ou não para a persuasão; serão consideradas as noções de contradição e definição retórica. O caminho metodológico é a pesquisa bibliográfica em dois autores principais Fiorin (2003) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002); será feita também coleta de manifestações que circulam nas redes sociais, alusivas ao tema. Ao que tudo indica, a expressão veicula racismo de forma ostensiva, embora tenha intenção de negá-lo,

em ajuste espontâneo à tradição brasileira de não afirmar no discurso o racismo que se concretiza na prática; isso o torna mais violento do ponto de vista simbólico.

### **1.Introdução**

Se acessarmos as redes sociais e portais de busca na internet, vamos talvez nos surpreender com o uso da expressão “não sou racista, mas...”, completada de formas diversas, todas com teor marcadamente racista. Esse procedimento, no Brasil, é curioso, porque, aqui, a maioria das pessoas reconhece haver racismo, mas apenas uma mínima parte da população se reconhece racista. Daí o uso generalizado da expressão “não sou racista, mas...” ou equivalentes. Esse recurso linguístico, então, precisa ser examinado. É exatamente esse o objetivo deste trabalho. Para isso, em primeiro lugar, serão analisadas as dimensões linguístico-argumentativas da expressão, em sua constituição interna e em seus efeitos de sentido.

### **2.Objetivos**

O objetivo principal deste trabalho é analisar a expressão “não sou racista, mas...”, a partir de apoio em princípios linguísticos e retóricos. Desdobram-se daí a necessidade de analisar o valor sintático e semântico que tem a conjunção mas; também serão considerados os seus desdobramentos pragmáticos, dada a ostensiva tentativa de defesa da face de quem se serve dessa expressão; será avaliada também a operação retórica que se embute na expressão.

### **3.Metodologia**

A pesquisa tem estas características metodológicas: quanto aos objetivos, é exploratória; quanto à abordagem, é qualitativa; e, quanto aos procedimentos, adota a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, considerando que serão analisadas expressões que são veiculadas nas redes sociais.

A pesquisa bibliográfica terá poucos títulos que se situam no domínio da Linguística e da Retórica, dos quais citam-se Fiorin (2003) e Perelman e Olbrechts-

Tyteca (2002). O corpus a ser analisado é composto por expressões iniciadas com “não sou racista, mas...”, retiradas da internet, de forma aleatória.

#### **4.Princípios teóricos e observações analíticas sobre do corpus**

Nem a matéria linguística da estrutura “não sou racista, mas...” nem seu valor argumentativo podem ser desprezados para a avaliação consistente dos efeitos que ela tem e da função que exerce na sustentação e reforço de princípios racistas. A configuração linguística define a relação entre os membros que a compõem, enquanto a dimensão argumentativa diz algo sobre os efeitos de convencimento e de persuasão que o conjunto produz sobre o auditório (ouvintes ou leitores).

#### **5.Aspectos da estrutura linguística**

A estrutura linguística dessa construção oferece elementos indispensáveis para a verificação da presença ou ausência de motivação racista dos que dela se servem. Uma pergunta inicial e necessária é esta: qual é o papel do mas? Trata-se de uma conjunção adversativa, por unir duas proposições pelo elo de oposição. A oração introduzida por mas contém sentido contrário à anterior e sobre ela prevalece. Neves (2000, p. 756) diz, a respeito da oposição entre as orações unidas por mas, que há relação por ela chamada de desigualdade, na qual coloca-se “o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais. Essa autora indica que um dos sentidos do mas é este: “A desigualdade é utilizada para a organização da informação e para a estruturação da argumentação. Isso implica a manutenção (em graus diversos) de um dos membros coordenados (em geral, o primeiro) e (também em graus diversos) a sua negação” (NEVES, 2000, p. 757; grifos do original).

Na relação entre duas proposições coordenadas por mas, a segunda nega a primeira. Assim, por exemplo, quando alguém diz “não sou racista, mas não gosto de pretos”, fica evidente a conclusão anteriormente feita: a segunda parte (“[...] mas não gosto de pretos”) nega a primeira (“não sou racista [...]”); portanto, quem diz isso (ou tantas outras coisas nessa estrutura, com a manutenção da primeira parte) é, sim, racista. É, embora diga que não.

Nega-se, no nível da manifestação (parecer) o que não é assumido em outro nível (ser). Esse fenômeno pode ser atribuído ao constrangimento que a defesa ostensiva de racismo pode provocar, além de ser fato politicamente incorreto, punível criminalmente, inclusive. Mas o que está na balança não é somente isso; esse jogo de afirmar-negar o racismo é histórico, no Brasil.

## 6.Aspectos e efeitos linguístico-pragmáticos

Fiorin (2003, p. 166) define a Pragmática como a ciência que “estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística [...] estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seus usos”. Há palavras e frases que só se compreendem na situação concreta de fala e é daí que surge a relevância dessa disciplina linguística, para a qual a linguagem tem função prática: é ação; os seres humanos, ao falar, realizam atos; além disso, a linguagem comunica mais do que está registrado em enunciados; daí a importância do contexto, porque determinados enunciados devem ser compreendidos de maneira indireta, por diversas razões. Assim, certos enunciados não podem ser literalmente interpretados; no nosso caso, isso se refere à primeira parte da estrutura **A**, mas **B** (não sou racista, mas...) que explicita conteúdo preconceituoso, em contexto de violência simbólica.

Contribui para a discussão a teoria das faces: “face é o amor próprio do sujeito. Há uma face positiva e uma negativa. Aquela deriva da necessidade de ser apreciado e reconhecido pelo outro, é a boa imagem que o sujeito tem de si mesmo; esta é a necessidade de defender o eu, é o seu território” (FIORIN, 2003, p. 175). Como locutores procuram salvar sua face e atacar a do outro, adotam comportamentos ameaçadores ao interlocutor; se este tem face negativa, busca-se reforçá-la; se, por outro lado, a face do outro é positiva, busca-se destruir essa imagem, para torná-la negativa. A expressão “não sou racista, mas...”, na prática, produz o efeito pragmático de reforçar a face negativa dos negros. A primeira parte dessa expressão é esforço para salvar a face do falante. Quem nega que é racista (embora seja) está defendendo a face; está se antecipando para anular efeitos negativos do pressuposto da segunda oração da estrutura **A**, mas **B**, na qual o elemento **B** só pode ser defendido por quem é, de fato, racista.

Interessam também os pressupostos e os subentendidos. Os conteúdos dos atos de fala podem ser explícitos ou implícitos (inferências baseadas em pressupostos e subentendidos, respectivamente). Para eles serem percebidos, devem estar marcados, seja no enunciado, seja na situação de comunicação.

O conteúdo explícito é denominado posto e é o alvo da comunicação. O pressuposto é a informação que não é abertamente nomeada e, assim, não é alvo da mensagem, mas percebida e desencadeada pelo enunciado em que figura, independentemente da situação de comunicação. Os pressupostos devem ser tomados por verdadeiros, o que é necessário para a validade dos enunciados. Os implícitos são construídos pelos pressupostos. Esse mecanismo é um recurso argumentativo, pois “introduzir no discurso um dado conteúdo sob a forma de pressuposto implica tornar o interlocutor cúmplice de um dado ponto de vista, pois ele não é posto em discussão, é apresentado como algo aceito” (FIORIN, 2003, p. 182). Os pressupostos não são passíveis de negação: “a pressuposição aprisiona o leitor ou o ouvinte numa lógica criada pelo produtor do texto, porque, enquanto o posto é proposto como verdadeiro, o pressuposto é, de certa forma, imposto como verdadeiro. Ele é apresentado como algo evidente, indiscutível” (FIORIN, 2003, p. 182). Por exemplo, quando alguém pergunta se parou de chover, pressupõe-se que estava chovendo anteriormente; como se vê, sem a pressuposição a comunicação não se sustenta.

O pressuposto é uma afirmação indiscutível (apresentada como tal); o subentendido é de responsabilidade do ouvinte. Na estrutura analisada, se o ouvinte percebe a contradição do enunciado, reconhece no enunciador da estrutura **A**, mas **B** um racista (no conteúdo aqui demarcado), embora o enunciado procure negar isso. O subentendido é quem não gosta de pretos é racista (dedutível da parte B); daí o esforço contido na parte **A** em negar o subentendido; instala-se a contradição e, para sua neutralização, cria-se a estrutura **A**, mas **B**. O pressuposto pode ser contestado, mas é formulado para não ser. O subentendido é construído para que o falante possa, apegando-se ao sentido literal, negar que tenha dito o que efetivamente quis dizer. O subentendido é um meio de o falante proteger-se. No

nosso caso, a tentativa de proteção reside na primeira parte da estrutura adversativa.

### 7.Aspectos argumentativos

A contradição apontada tem vínculos não apenas com a estrutura linguística, mas também com a dimensão argumentativa. A estrutura **A**, mas **B** justapõe ideias opostas; contudo, como vimos, em “não sou racista, mas...”, há um desequilíbrio de estrutura e de conteúdo, que instaura uma contradição. Se a primeira parte fosse afirmativa, teríamos: “Sou racista, mas eu quero que meu filho seja branco”.

Nesse caso, a primeira parte seria semanticamente correspondente à segunda e a conjunção mas não caberia; teríamos, então: “Não sou racista, eu quero que meu filho seja branco”

Há, nessa hipótese, equilíbrio de conteúdo e de estrutura que faz equivaler as duas proposições: “Eu sou racista” = “eu quero que meu filho seja branco”

Quem se serve dessa estrutura para expressar esse conteúdo não quer admitir que é racista (quer proteger a sua face); é por isso que há a necessidade do emprego do advérbio de negação no início; isso provoca o desequilíbrio estrutural e semântico: “Eu não sou racista” ≠ “eu quero que meu filho seja branco”.

O desequilíbrio, percebido, exige a presença da conjunção mas, o equilíbrio é apenas estrutural, porque, semanticamente, passa a haver uma contradição; ora, se não sou racista, meu filho pode ser negro.

Essa contradição diz respeito ainda mais à dimensão argumentativa. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) discorrem sobre argumentos fundados no princípio da não contradição (violado pela estrutura **A**, mas **B**, em nosso caso). Fiorin acrescenta: “[...] alguma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo” (2015, p. 139). Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca fazem distinção entre contradição e incompatibilidade. Aquela é a oposição de uma ideia e de sua negação e atribuição de dois atributos contraditórios (é mau e bom); a contradição, por sua vez, diz que duas proposições não podem coexistir no mesmo sistema, sem negar-se logicamente.

Argumentos baseados no conflito de interesses devem fundar-se no princípio da não contradição, para que não se tornem invalidados facilmente. Já vimos que a estrutura **A**, mas **B**, para finalidade racista, fere esse princípio e, assim, deve ser invalidada.

Merece ser lembrado o recurso retórico da definição (“não sou racista” é uma definição), vinculado ao princípio da identidade. Definições são fundadas no princípio da identidade, porque não há uma maneira unívoca de definir uma pessoa ou um objeto. As definições procuram “convencer o interlocutor de que um dado significado é aquele que deve ser levado em conta. Por isso, elas podem ser conflitantes” (FIORIN, 2015, p. 118). Um efeito retórico produzido, então, por “não sou racista, mas...” (em que na primeira parte há uma negação e a segunda nega a primeira, ou seja, nega uma negação), pela força da definição, tende a convencer o interlocutor de que o falante não é racista. Mas...

## 8.Resultados

A estrutura A, mas **B** indica a prevalência de **B** em relação a \. Como A é uma oração negativa (“Não sou racista...”), a estrutura adversativa a nega; temos, então, uma negação da negação, o que equivale a uma afirmação. Ou: quem usa a estrutura “não sou racista, mas...” é racista; e não assumido.

As dimensões linguística e argumentativa da expressão indicam que a estrutura analisada tem descompassos, com indicação de desajustes entre o ser e o parecer: quem que é racista não quer ser percebido como tal, apesar de defender ideias racistas. Em outras palavras: quem é racista não se assume.

## 9.Conclusão

A expressão veicula racismo de forma ostensiva, embora tenha intenção de negá-lo, em ajuste espontâneo à tradição brasileira de não afirmar no discurso o racismo que se concretiza na prática; isso o torna mais violento do ponto de vista simbólico

**Palavras-chave:** Negação do racismo. Linguística. Pragmática. Retórica.

## Referências

- FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz(Org.). *Introdução à linguística I*. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003, p. 165-186.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.
- OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. *Estudos Avançados* 18 (50), 2004, p. 81-93. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a09v1850.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## **Práticas pedagógicas versáteis em Angola e na Guiné Bissau: um estudo comparativo de sistemas educacionais**

Israel Mawete Ngola Manuel  
Alexandre António Timbane

### **1.Introdução**

A educação é conhecida como chave de sucesso. E quando pensamos em chave, vê-se que, é uma ferramenta que serve para abrir e fechar, ligar e desligar, montar e desmontar de modo geral, os variados tipos de equipamentos. Tal como, tal como Nelson Mandela falou “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para dominar o mundo”. Sendo assim, nenhum político mal intencionado pode dar uma “arma” ao seu inimigo! Países com uma democracia falha não desejam que os seus concidadãos sejam educados ou alfabetizados porque se assim for estes se revoltarão contra eles.

A motivação para a presente pesquisa resulta dos debates ocorridos na disciplina de “Educação e relações étnicas raciais”. É importante questionar como uma prática pedagógica versátil contempla as demandas do povo brasileiro e africano? O trabalho tem por objetivo geral refletir sobre novas formas de ensino,



visando a versatilidade no âmbito das práticas pedagógicas em Angola e na Guiné-Bissau partindo das realidades de cada país. Em ambos países, o grande conflito político resulta da colonização na ideia “dividir para bem reinar”. Especificamente, a pesquisa visa analisar a situação do ensino nos dois contextos; comparar os sistemas educativos angolana e guineense; propor possíveis soluções através de uma pedagogia múltipla que atenda e equilibra relações entre povos que habitam em Angola e na Guiné Bissau. É uma pesquisa bibliográfica uma vez que se baseia no levantamento, leitura, debate ou discussões do assunto inerente às práticas pedagógicas versáteis.

## **2.Contexto histórico e a colonização da mente**

Angola e a Guiné Bissau são países lusófonos de expressão portuguesa, porém, divididos por fronteiras artificiais acordados na Conferência de Berlim em 1884. Apesar da localização geográfica há vários elementos comuns: Importa pontuar que, a colonização se deu quase ao mesmo tempo pelo mesmo colonizador; a política colonial privilegiava formas e procedimentos coloniais; e a língua serviu de instrumento para a divisão dos povos no período colonial. Tanto em Angola quanto na Guiné-Bissau as línguas locais eram chamadas de dialetos e qualquer alfabetizado era chamado de assimilado. Por último, o ensino era limitado ao quarto ano de escolaridade e a Geografia e a História deveria ser de Portugal.

Segundo Liberato (2014) em Angola foi instituída uma estrutura de ensino oficial em 1845 que tentou atrair as famílias portuguesas a imigrar de Portugal para África. A “fixação da raça portuguesa em Angola” é sustentada na existência de raças inferiores que outras o que é um absurdo Seria necessária uma “civilização boa” isto jazia nos portugueses levou-os na mistura de raças sustentando que, “conservaremos, para bem de uns e de outros, a mais escrupulosa separação” (LIBERATO, 2014. p.1007).

Esta forma de proceder do colonizador português em relação a Angola não se difere com os outros territórios como é o caso da Guiné Bissau. Cá (2000) aponta que, não era na verdade uma necessidade de educar senão, uma forma de

excepcionar e assimilar uma parte da população tornando-a letrada que serviria para o funcionamento da estrutura e o sistema colonial (CÁ, 200, p.5). Atentar a estes fatores, afirmamos que o processo colonial portuguesa não pretendia estabelecer uma educação “libertadora”, mas sim, uma educação que separa e que não leva em consideração a um projeto emancipatório destes povos.

Por outro lado, a proibição do uso das línguas africanas e a imposição do português nas escolas é outra forma de colonização camuflada que coloca a língua como instrumento opressor no contexto lusófono (REZENDE; TIMBANE, 2016). A língua oprime, pois limita o cidadão na expressão de suas ideias e pensamentos na língua da sua identidade. Outro aspecto importante a tomar em conta é a “descolonização de mentes”, na perspectiva de Amílcar Cabral. O processo colonial não se deu simplesmente no contexto físico, mas também na mente. Todavia, a Europa sempre negou a alteridade do continente africano desde a filosofia, a cultura, a cosmovisão, etc., pois a Europa entendia que os africanos eram povos incivilizados e sem cultura e a Europa tinha a missão de reverter a situação promovendo atitudes racistas e desumanos.

Esses fatores criaram distúrbios na estrutura social dos africanos, tal como aponta Wedderburn (2005) demonstrando que os europeus não questionam conhecimentos de outros povos, a não que seja dos povos africanos. Amílcar Cabral escreveu em seus manuscritos que é necessário se preocupar em questões políticas, mas também com educação e a “descolonização da mente”. Cabral afirma que toda “educação europeia esnoba a cultura e a civilização do africano”. As consequências colonialismo no ensino ainda se fazem sentir na educação e precisamos mudar o estado das coisas, tal como discutem Namone e Timbane (2017). Visto que não se podia construir uma nova identidade nacional com as mentes colonizadas. Por isso no diálogo de Paulo Freire e Amílcar Cabral sobre a língua, a grande divergência se centra no fato de Cabral referenciar o português como uma herança cultura e “língua de ciência”.

### **3.Uma educação para todos e a capacitação e formação de professores na visão versátil**

De modo geral, o conhecimento eurocêntrico é manifestado como hegemônico e universalizado, porém, consegue tomar conta de outras realidades. O sistema vigente das práticas pedagógicas de supremacia e a opressão colonial faz com que Angola e a Guiné-Bissau não consigam pensar em educação versátil. No caso da Guiné-Bissau, 60% da população fala crioulo como língua franca e com cerca 600 mil a tem como L2. Apesar de o crioulo ser língua nacional e da maioria, é proibida ensino pela Constituição da República. Consequência: os alunos são discriminados e sofrem preconceito na escola e na sociedade.

Em Angola, o português é a única língua oficial e de prestígio fato que excluiu a maioria dos angolanos que falam as diversas línguas nacionais de origem africana. A escola não valoriza línguas africanas e ainda é preconceituosa com relação a variedade angolana do português. Consequência: muitas reprovações e exclusão em concursos e oportunidades de trabalho. Pessoas provenientes da zona rural são excluídas nas zonas urbanas devido ao fraco domínio do português e os bakongo são etnias que mais sofrem a discriminação.

No processo de ensino e aprendizagem a língua é uma ferramenta indispensável. Como pensar “uma educação para todos” se existe o paradigma da língua continua ser coerciva nas relações entre os alunos e professores? Uma possível via de alcançar uma educação para todos seria de “uma política epistêmica da interculturalidade e epistemologias de políticas e críticas” (WILSH, 2009, p.24). Segundo Wilsh (2009) a educação pode contemplar as diversidades culturais, pois, perpassam as relações pré-estabelecidas, contudo, introduz outra forma de se pensar e debater as questões interculturais.

Deste modo, Gatti (2013), aponta que os profissionais de educação devem ter a capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos, de modo, a saber, lidar com as motivações e formas como as crianças e os jovens se expressam no ambiente escolar e não só (GATTI, 2013). Thompson e Gitlin (2005) apontam que educadores progressistas criticam o modelo de ensino tradicional pelo seu caráter autoritário e opressivo. Sendo que a classe, o gênero são os paradigmas dessa opressão. Portanto, nesta situação a educação passa ser um processo meramente de ensino e deixar de lado o aprendizado.

#### 4.Considerações finais

É necessária uma formação e capacitação dos professores para que possam discutir com os alunos as novas formas de libertação da mente dos angolanos, sabendo que primeiros anos escolares são cruciais. Qualquer comportamento nefasto (preconceito ou de “reprodução racista”) deve ser rechaçada. Porque a educação se insere em contexto socioeconômico e cognitivo, conseqüentemente, é muito comum que os profissionais de educação sejam versáteis em termos de construções dos conhecimentos.

Porém, é preciso o engajamento de todos para uma educação que seja uma arma que muda o mundo. Considerar que a guerra não é feita de uma única forma, ou seja, para se vencer a guerra é preciso usar todo tipo de armadura que estiver em seu alcance, à versatilidade na educação dos dois é uma das armaduras que pode acabar com os padrões pré-estabelecidos dos modelos europeus nos sistemas de ensino. Em suma, entendemos que os governos devem também participar desta luta na criação de políticas públicas educacionais que visem melhorar os sistemas de ensinios e as práticas pedagógicas existentes nestes países.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas; Ensino; Aprendizagem; Línguas.

#### Referências

- Cá, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *Educação Temática Digital*. Campinas-SP, v.2, n.1. p.1-19, 2000.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, n. 50, p.51-67. 2013.
- LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p.1003-1031, 2014.
- NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga*. v.1, n.1, p.39-57, feb.2017.

REZENDE, M. C. M.; TIMBANE, A. A. A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. *Travessias*. v.10, n.3, Ed.28, p.338-408, 2016.

THOMPSON, A.; GITLIN, A. Creating spaces for reconstructing knowledge in feminist pedagogy. *Educational Theory*. v. 45, n.2, p.125-150, 1995.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEDDERBURN, C. M. *Novas bases para o ensino da história da África no Brasil*, 2005. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/novas-bases-para-o-ensino-da-histc3b3ria-da-c3a1frica-no-brasil-carlos-moore.pdf>>.

Acesso em: 28 jun. 2018.

**Palavras – chave:** Educação; Colonização; Línguas; Libertação.

### **A música como instrumento didático nas aulas de interpretação textual: uma experiência no ensino público de São Francisco do Conde, Bahia.**

Marilia Carmem Moreira Santos  
Marli Rosa

Essa pesquisa – que é um Trabalho de Conclusão de Curso em Letras atualmente em andamento - surgiu a partir da chegada da autora no município de São Francisco do Conde, no Estado da Bahia, quando de seu ingresso no Curso de Letras-Português da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Com tal vivência, foi possível conhecer e observar a riqueza cultural da cidade e suas manifestações artísticas. Para Santos (2015), tais manifestações são transmitidas de geração a geração através de práticas culturais existentes entre os moradores. A autora destaca a musicalidade local, em especial o samba chula, o mais popular, dançado somente por mulheres e cantado por homens. Nas letras desses sambas são valorizadas as tradições históricas da população do Recôncavo Baiano.

Outra questão que estimulou o interesse nessa temática cultural local foi que, durante a realização do período de regência do Estágio Supervisionado do Curso de Letras, ao elaborar as aulas de interpretação de texto, surgiu a necessidade de um material mais estimulante para o ensino e aprendizagem dos alunos, um instrumento de ensino que pudesse envolver o aprendiz de maneira lúdica e, dessa forma, levar a uma assimilação do conteúdo mais satisfatória. Era preciso também que o material e as atividades em sala estivessem inseridos na realidade dos alunos enquanto sujeitos históricos. Para tanto, a música foi o instrumento que possibilitou esse tipo de trabalho, pois respondia a tais necessidades. Sabendo das dificuldades existentes no ensino de leitura e interpretação de texto no cenário da educação atual, para uma compreensão inicial foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o uso, ao longo dos séculos, e as contribuições didático-pedagógicas da música no ensino-aprendizagem, de maneira geral, e na interpretação de texto, em específico.

Ao proceder com a definição da problemática e o afunilamento do tema da pesquisa, foi levantada a seguinte hipótese: o ensino de língua portuguesa através de métodos lúdicos gera resultados mais eficientes e significativos para os aprendizes do que atividades calcadas no ensino tradicional. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo comprovar a eficácia do ensino de interpretação de texto por meio de letras de música. Finalmente, a pesquisa em andamento visa possibilitar a nós educadores uma compreensão dos motivos do ensino de leitura e interpretação de texto ser desestimulante tanto para professores como para alunos, de forma que seja possível, ao final, lançar uma luz que nos ajude a transformar esse cenário educacional.

Para o referencial teórico do trabalho foram utilizados como principais referências os seguintes autores: Holler (2010), Fonterrada (2013), Freire (1989), Souza & Philippsen (2009), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997).

Segundo Holler (2010), no processo de colonização do Brasil, a Companhia de Jesus permaneceu em terras brasileiras por mais de 200 anos com o objetivo de catequizar e alfabetizar os povos indígenas. Nesse processo, os jesuítas perceberam como a musicalidade dos povos nativos poderia ser proveitosa no

processo de catequização, já que a música era um ponto comum com suas manifestações culturais.

Para Fonterrada (2013), os gregos antigos acreditavam que a música era um elemento essencial para a educação e formação da personalidade, capaz de acrescentar virtudes em suas condutas. Assim, a música era supervisionada pelo Estado e obrigatória na formação do cidadão grego desde a educação infantil. No período contemporâneo, Fonterrada (2013) apresenta Pestalozzi como um dos precursores da Pedagogia Moderna e afirma que esse educador defendia o ensino por meio do processo afetivo, abominava as severas punições da Pedagogia Tradicional e defendia uma educação construtiva na expressão de ideias. Dessa forma, Pestalozzi valorizou a utilização de canções durante o processo educativo, por possibilitar o aprendizado através dos sentidos e estimular a formação do caráter do indivíduo.

Freire (1989), por sua vez, afirma que o ato de ler transforma o indivíduo em um ser crítico e questionador capaz de intervir politicamente na sociedade, já que a leitura, enquanto objeto de socialização entre seres humanos, estimula o pensamento crítico e cria valores significativos na vida social e na compreensão do indivíduo. A seguir, Souza & Philippsen (2009) afirmam que a música está presente no cotidiano de alunos e professores e é um recurso didático que deve ser explorado nas aulas de Português, pois envolve várias áreas do saber e auxilia na construção do conhecimento e de reflexões, possibilitando ao aluno aprender de maneira lúdica com outras pessoas e com si próprio. Já os PCN's (1997) estabelecem que os objetivos do ensino de língua portuguesa são a compreensão e produção das habilidades oral e escrita, e destacam que tal ensino deve estar entrelaçado com a realidade sociocultural do aluno.

Como metodologia de pesquisa, esse trabalho consiste de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Godoy (1995), é um processo empírico que deve ser realizado no seu ambiente de origem, no qual o pesquisador toma para si a responsabilidade de desenvolver os instrumentos de realização da pesquisa e é responsável pelo levantamento de fatos e sua transformação em dados descritivos. A autora ainda afirma que os pesquisadores qualitativos não estão apenas

preocupados com os dados finais da pesquisa, e sim com todo o processo e sua total relevância para a pesquisa, já que é o estudo do fenômeno que será analisado pelo pesquisador. Dessa forma, a pesquisa qualitativa realizada no ambiente escolar por meio da experiência de ensino pode levar a uma descrição mais fidedigna possível com a realidade estudada e uma maior veracidade no trabalho de análise dos dados.

As atividades foram desenvolvidas nas aulas de interpretação textual da disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de São Francisco do Conde, Bahia. Visando comparar o ensino mais tradicional com o ensino lúdico, foram realizadas atividades de dois tipos: primeiramente atividades com textos convencionais provenientes de livros didáticos e, a seguir, atividades em que uma música foi utilizada como recurso didático, com foco na letra da música. A música escolhida foi “A saga de um vaqueiro”, do grupo nordestino Mastruz com Leite. Nessa narrativa é retratada a vida de um vaqueiro e suas competições, sendo que a vaquejada é uma prática muito comum em todo o nordeste brasileiro, inclusive em cidades do Recôncavo Baiano, sendo, portanto, parte da realidade histórica dos alunos.

O presente trabalho encontra-se, atualmente, na fase de organização e análise dos dados, sendo que, como consideração parcial, resultante da experiência de ensino com os alunos em sala de aula, é possível afirmar que a música contribui sim efetivamente de maneira positiva para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, pois nesse contexto ela é utilizada como ferramenta facilitadora da transmissão e da assimilação dos conteúdos. Isso ocorre devido ao fato de a música estar sendo usada como forma de interação social que faz parte do próprio cotidiano dos alunos em sua vivência na sociedade local e, assim, o aprendizado torna-se significativo e é mais fácil estimular o hábito da leitura e a reflexão sobre o mundo e a linguagem nos alunos enquanto sujeitos históricos.

**Palavras-Chave:** Ensino; Língua Portuguesa; Música; Interpretação; Produção Textual



## Referências

- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2013.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HOLLER, Marcos Tadeu. *Os Jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- SANTOS, Natalyne Pereira. *Vozes no palco dramaturgia com histórias da comunidade de São Bento*. 2015. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2015.
- SOUZA, Wélia Leão; PHILIPPSEN, Neusa Inês. Música: um recurso didático-pedagógico para as aulas de língua portuguesa. *Revista de Letras Norteamentos*. Mato Grosso, v. 2, n.4, p. 186-181, 2009.

## Descolonização do saber no processo de superação do epistemicídio acadêmico

Silvana da Silva Santana de Almeida  
Alexandre Antonio Timbane

### 1.Introdução

O processo da colonização provocou mudanças de atitudes comportamentais e de pensamento que de certo ainda impacta nos nossos dias. A colonização ainda existe na nossa sociedade. Ela age de formas diversas no espaço sociocultural, incluindo na educação. A presente pesquisa nasce a partir das constantes problematizações da questão racial na Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sobretudo a partir da crítica de alunos negros à base

pretagógica utilizada pela universidade na instrumentalização dos novos acadêmicos, aonde as Leis 10.639/03 e 11.645/08 parametrizam o ensino.

Desta forma se questiona qual o grau de responsabilidade que os indivíduos sociais negros assumem com o movimento de reescritura da historicidade dos afro-brasileiros ao acessar a universidade pública Federal? Daí avança-se as seguintes hipóteses: pensar a universidade pública no Brasil sem identificá-la enquanto um espaço de privilégio é quase que impossível para os indivíduos negros, uma vez que a ampliação ao acesso à mesma só ocorre após a era lulista, no ano de 2002 quando se inicia um diálogo horizontal com os movimentos negro e os movimentos sociais, que após acordões políticos promulgam a política de cotas raciais para as ditas “minorias sociais”.

Desta forma, ao acessar o ensino superior, eles, os negros, tendem a engrossar a fileira de intelectuais formados a partir duma matriz curricular eurocêntrica que não corresponde à necessidade epistemológica dos negros, uma vez que houve o apagamento da historicidade dos mesmos no Brasil.

Todavia, é possível com base curricular Pretagógica desconstruir o saber hegemônico que regem as universidades, porém a relação intrínseca entre o negro e o eurocêntrico requer sair da zona de conforto e participar do enfrentamento. Frente a este desafio, como os estudantes da UNILAB campus Malês em São Francisco do Conde, Bahia, fruto deste movimento negro reagem ao confrontar-se consigo mesmo?

A pesquisa tem como objetivo geral: entender o que motiva os estudantes negros da UNILAB acessarem esta universidade. Especificamente a pesquisa visa: a) distinguir estudantes negros que estão na universidade para obtenção de nível superior e os que estão para fortalecer o movimento negro; b) verificar de que forma os estudantes negros pretendem contribuir com a reescritura da história dos negros nos seus territórios de origem; c) comparar as perspectivas dos estudantes africanos e dos estudantes brasileiros quanto à sua formação.

## 2. Análise e discussão

A presente pesquisa é bibliográfica. Segundo Lima e Miotto (2007, p.38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” Consiste na busca, leitura e discussão dos assuntos na base de publicações já existentes. A ciência é dinâmica e sendo assim é necessário acompanhar o seu desenvolvimento. Sendo assim, Lima e Miotto defendem que a realização de uma pesquisa bibliográfica deve seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos.” (Op.cit.p.44).

A superação da discriminação racial perpassa pelo processo de descolonização do saber epistêmico que prepondera na formação dos intelectuais acadêmicos, ainda permeado pelo colonialismo. O colonialismo ainda reside na mente da nossa sociedade, em especial no campo acadêmico. De acordo com (JESUS et al 2018), colonialismo é o movimento feito pela Europa no sentido de dominar os demais povos dos diferentes continentes, subalternizando todo modo de vida destes, e imprimindo lhes “modernidade” e perpassando pelo “encobrimento cultural,/social/histórico do colonizado”.

Vencer o epistemicídio instaurado no Brasil, onde a formação de intelectuais que intrinsecamente e extrinsecamente relacionam-se harmoniosamente com o racismo, homofobia, sexismo, xenofobia, etc; torna-se uma responsabilidade dos novos intelectuais, e das universidades bebê, sobretudo da área de humanas. Precisamos adotar uma nova forma de estudar as ciências, pois muitas delas ainda carregam ideologia e filosofia colonial.

Para Carneiro (2005) o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento

e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Por outro lado, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, para além de instrumentalizar os novos discentes acadêmicos das universidades no contexto da internacionalização e interiorização, torna-se um imperativo decolonial, bem como possibilita um leque de recortes científicos, aonde estes profissionais deverão estar imbuídos para ressignificar a história dos indivíduos sociais negros numa perspectiva Suleica. Concordado com (PETIT, 2015) quando nos apresenta a Pretagogia enquanto uma referencial da cosmovisão africana a fim de que os novos educadores sejam formados com sua base curricular ancorado na cultura africana e afrodiáspórica.

Hountondji (2008) discutindo sobre “Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos” afirma que “Os investigadores africanos envolvidos nos estudos africanos deverão ter uma outra prioridade: desenvolver, antes de mais nada, uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base em África, uma tradição em que as questões a estudar sejam desencadeadas pelas próprias sociedades africanas e a agenda da investigação por elas direta ou indiretamente determinada. Então, será de esperar que os acadêmicos não-africanos contribuam para a resolução dessas questões e para a implementação dessa agenda de investigação a partir da sua própria perspectiva e contexto histórico. (HOUNTONDJI, 2008).

### **3. Conclusão**

A Lei nº 10.645 defende que o conteúdo programático deve incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes

à história do Brasil. Esta determinação deve ser acompanhada pela mudança de atitudes epistemológicas dos professores. Se a universidade ainda analisa a história de África sob perspectiva eurocêntrica, então estaremos reproduzindo ideias da colonização de forma mais sucinta.

Existem muitas independências num país, mas a independência do pensamento é o mais importante, pois é a partir deste que teremos uma sociedade liberta da escravidão mental. Concordamos com a perspectiva de Hountondji (2008) uma vez que os estudos sobre África devem sempre respeitar a filosofia africana libertando as sociedades dos preconceitos construídos pelo sistema colonial que infelizmente ainda reina em sociedades moderna de forma mais camuflada.

**Palavras chaves:** Epistemicídio; Saber; Descolonização; Decolonial; Racismo.

### Referências

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março. *Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*

BRASIL. Leis 10.639/03. *O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.*

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* (Tese de doutorado). Feusp, 2005.

HOUNTONDJ, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 149-160.

JESUS, Rodrigo Marcos de; NEGRI, Edson Cleber; CÂNDIDO, Juarid Rios. (Org.). *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo.* Cuiabá: EdUFMT, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.* Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03 /.* Fortaleza: Ed.UEGE, 2015.