

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DANIEL ALVES DE OLIVEIRA

UM DENGO NA LÍNGUA:
o Pretuguês em sala de aula de Língua Portuguesa

Belo Horizonte
2024

DANIEL ALVES DE OLIVEIRA

UM DENGO NA LÍNGUA:

o Pretuguês em sala de aula de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras como requisito para a obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e práticas sociais.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy

Belo Horizonte

2024

O48d Oliveira, Daniel Alves de.
Um denço na língua [manuscrito] : o pretuguês em sala de aula de língua portuguesa / Daniel Alves de Oliveira. – 2024.
1 recurso online (103 f.: il., fots.) : pdf.

Orientador: Henrique Rodrigues Leroy.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 91-94.

Anexos: f. 95-99.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Linguagem e cultura – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Negros – Educação – Teses. 5. Relações raciais – Teses. 6. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino – Teses. I. Leroy, Henrique Rodrigues. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

UM DENGO NA LÍNGUA: o Pretuguês em sala de aula de Língua Portuguesa

DANIEL ALVES DE OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **21 de março de 2024**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Glenda Cristina Valim de Melo

Unirio

Prof^ª. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

UFMG

Prof. Henrique Rodrigues Leroy - Orientador

UFMG

Belo Horizonte, 21 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 25/03/2024, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 25/03/2024, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glenda Cristina Valim de Melo, Usuário Externo**, em 26/03/2024, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3054854** e o código CRC **DFA634A5**.

Referência: Processo nº 23072.210646/2024-31

SEI nº 3054854

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família; minha mãe Jussara Reszka, minha avó Geralda Dutra (*in memoriam*), minha esposa Emiliana Esteves e meus filhos, Lucas Fidel e Carolina. Vocês são meu porto seguro e solo fértil.

Agradeço aos gestores e alunos do 9º ano da Escola Municipal Aníbal Machado, o CAIC, instituição onde desenvolvi a pesquisa e recebi um apoio imprescindível!

Agradeço aos colegas e amigos da turma 8 do PROFLETRAS/UFMG. A melhor turma de todas! Foi um privilégio compartilhar esta caminhada com todos vocês! Um abraço especial à Renilda Figueiredo, pela grande força na formatação da dissertação, e claro, minha homenagem ao amigo que fiz em tão pouco tempo de convívio, mas que me marcou com sua honestidade e brilho: Washington Oliveira (*in memoriam*).

Agradeço a todos os professores do PROFLETRAS/UFMG pelos ensinamentos e pelo apoio fraterno nesta trajetória, destacando aqui a professora Adriane Sartori e a secretária Andreza Miranda. Quero estender este agradecimento aos meus professores da graduação na Fale/UFMG, através da figura da honorável professora Emília Mendes, e às professoras da banca, Doutora Elzimar Marins Costa e Doutora Glenda Valim, pelas análises e comentários inestimáveis.

Agradeço ao meu orientador, e agora amigo, professor Henrique Leroy, pela marca indelével que deixou em mim e, logo, na minha prática docente. Parafraseando-o; “*Obrigacias e AGUYJÉ! ‘O que tem de ser, tem muita força!’ Ave, Rosa! Ave, Palavra! Viva, Paulo Freire!*”

E, é claro, agradeço à educação pública brasileira, onde estou desde a creche até esta atual etapa da minha formação, que, espero, seja sempre continuada. Sem a educação pública eu não seria nada. Programas, como o PROFLETRAS, representam políticas públicas quem têm o poder de transformar o panorama atual da educação pública para melhor.

Quando comecei este mestrado, estávamos imersos em uma grave crise política e sanitária. Hoje, concluindo-o, trilhamos um novo caminho, com a certeza de que “*vou contigo para onde a vida flor. Eu sou você. E sou eu. E sou todos nós. Somos o nó da corda que não se desenlaça com espada. Somos a garantia do futuro*”.

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativeiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro
Epa raio, machado, trovão
Epa justiça de guerreiro
O Batuque das ondas
Nas noites mais longas
Me ensinou a cantar

É semba ê
Samba á
Dor é o lugar mais fundo
É o umbigo do mundo
É o fundo do mar

No balanço das ondas
Okê aro
Me ensinou a bater seu tambor

No escuro porão eu vi o clarão
Do giro do mundo

É o céu que cobriu nas noites de frio minha solidão

É oceano sem fim, sem amor, sem irmão
É kaô quero ser seu tambor

Eu faço a lua brilhar o esplendor e clarão
Luar de Luanda em meu coração

Umbigo da cor
Abrigo da dor
Primeira umbigada Mاسsemba Yáyá
Yáyá Mاسsemba é o samba que dá

Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
'Prender a ler

João Roberto Caribe Mendes & Capinam

RESUMO

Esta dissertação apresenta um projeto de educação linguística ampliada e letramento racial crítico, que foi aplicado em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Aníbal Machado, localizada em Sabará/MG, tendo o pretuguês/mineirês como objeto de estudo. Teoricamente, utilizou o conceito de língua-cultura performada com base nos estudos translíngues (Leroy, 2021, 2022, 2023), (hooks, 2017); o pretuguês/mineirês: uma variedade africanizada da língua (Gonzalez, 1984), (Castro, 1983, 2005), (Queiroz, 2018, 2019); as hierarquizações linguísticas (Pinto, 2018); a relação entre língua e ensino de português no Brasil (Bunzen, 2011); o letramento racial crítico (Ferreira, 2022) e a educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013). A metodologia consistiu na aplicação de um projeto de educação linguística ampliada e na promoção do letramento racial crítico utilizando atividades e textos do livro didático “Se liga na língua”, escrito por Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo (2020), e o filme O contador de histórias. Os resultados obtidos foram a ampliação da compreensão sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, bem como uma maior sensibilidade para questões de raça e racismo. Além disso, os alunos também ampliaram suas competências linguísticas, sendo capazes de produzir textos mais fluentes e criativos, assim como compreender e analisar textos com mais profundidade, desenvolvendo o pensamento crítico e a reflexão sobre os fatores sociais, culturais e raciais que influenciam o uso da língua-cultura. Os resultados deste estudo também indicam que projetos de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico são ferramenta eficaz para promover a igualdade racial e a justiça social, auxiliando no combate ao racismo e na criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; projeto de educação linguística ampliada; letramento racial crítico.

RESUMEN

Esta disertación presenta un proyecto de educación lingüística ampliada y literacidad racial crítica, que fue aplicado en el aula del 9º grado de la educación básica en la Escuela Municipal Aníbal Machado, ubicada en Sabará/MG, teniendo el pretugués/mineirés como objeto de estudio. Teóricamente, utilizó el concepto de lengua-cultura performada basado en los estudios traslingüísticos (Leroy, 2021, 2022, 2023), (hooks, 2017); el pretugués/mineirés: una variedad africanizada de la lengua (Gonzalez, 1984), (Castro, 1983, 2005), (Queiroz, 2018, 2019); las jerarquizaciones lingüísticas (Pinto, 2018); la relación entre lengua y enseñanza de portugués en Brasil (Bunzen, 2011); la literacidad racial crítica (Ferreira, 2022) y la educación lingüística ampliada (Cavalcanti, 2013). La metodología consistió en la aplicación de un proyecto de educación lingüística ampliada y en la promoción de la literacidad racial crítica utilizando actividades y textos del libro de texto “Se liga na língua”, escrito por Cristiane Siniscalchi y Wilton Ormundo (2020), y la película El contador de historias. Los resultados obtenidos fueron la ampliación de la comprensión sobre la historia y la cultura afrobrasileña e indígena, así como una mayor sensibilidad para cuestiones de raza y racismo. Además, los estudiantes también ampliaron sus competencias lingüísticas, siendo capaces de producir textos más fluidos y creativos, así como comprender y analizar textos con mayor profundidad, desarrollando el pensamiento crítico y la reflexión sobre los factores sociales, culturales y raciales que influyen en el uso de la lengua-cultura. Los resultados de este estudio también indican que los proyectos de educación lingüística ampliada y de literacidad racial crítica son herramientas eficaces para promover la igualdad racial y la justicia social, ayudando a combatir el racismo y a crear una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: enseñanza de la lengua portuguesa; proyecto de educación lingüística ampliada; literacidad racial crítica.

ABSTRACT

This dissertation presents a project on expanded linguistic education and critical racial literacy, which was applied in a 9th-grade classroom at Aníbal Machado Municipal School, located in Sabará/MG, with Pretuguese/Mineirês as the object of study. Theoretically, it utilized the concept of performed language-culture based on translanguage studies (Leroy, 2021, 2022, 2023), (hooks, 2017); Pretuguese/Mineirês: an Africanized variety of the language (Gonzalez, 1984), (Castro, 1983, 2005), (Queiroz, 2018, 2019); linguistic hierarchies (Pinto, 2018); the relationship between language and Portuguese teaching in Brazil (Bunzen, 2011); critical racial literacy (Ferreira, 2022) and expanded linguistic education (Cavalcanti, 2013). The methodology consisted of applying a project of expanded linguistic education and promoting critical racial literacy using activities and texts from the textbook "Se liga na língua," written by Cristiane Siniscalchi and Wilton Ormundo (2020), and the film "The Storyteller." The results obtained were an expanded understanding of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture, as well as greater sensitivity to issues of race and racism. Additionally, the students also improved their linguistic skills, becoming capable of producing more fluent and creative texts, as well as comprehending and analyzing texts with greater depth, developing critical thinking and reflection on the social, cultural, and racial factors that influence the use of language-culture. The results of this study also indicate that projects on expanded linguistic education and critical racial literacy are effective tools for promoting racial equality and social justice, helping to combat racism and create a more just and equal society.

Keywords: portuguese language teaching; expanded language education project; critical racial literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC – Sabará/MG.	38
Figura 2 – Vista superior da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC – Sabará/MG.	39
Figura 3 – Lateral da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC – Sabará/MG.	40
Figura 4 – Atividade Variedade Linguística	46
Figura 5 – Atividade “Diferenças e similaridades entre o português brasileiro e o português angolano”.	47
Figura 6 – A origem do Português Brasileiro.....	49
Figura 7 – O Português Brasileiro.	50
Figura 8 – A variação linguística.	51
Figura 9 – Por que a língua sofre variações?.....	53
Figura 10 – As línguas do Brasil.....	54
Figura 11 – Atividade linguística.....	56
Figura 12 – Atividade sobre o português paulistano.	57
Figura 13 – O português paraibano.....	58
Figura 14 – Estrangeirismo.	59
Figura 15 – Atividade sobre estrangeirismo.	60
Figura 16 – Adequação e preconceito linguístico I.....	61
Figura 17 – História em Quadrinhos sobre adequação linguística I.	62
Figura 18 – História em Quadrinhos sobre adequação linguística II.	63
Figura 19 – Preconceito linguístico.	65
Figura 20 – Adequação e preconceito linguístico II.....	66
Figura 21 – O léxico do português brasileiro.....	67
Figura 22 – Cartaz 1: “Abacaxi”.....	72
Figura 23 – Cartaz 2: “Açaí” e “Dendê”	73
Figura 24 – Cartaz 3: “Banana”	74
Figura 25 – Cartaz 4 : “Enunciados 1”.....	75
Figura 26 – Cartaz 5: “Enunciados 2”	76
Figura 27 – Cartaz 6 – “Enunciados 3”	77
Figura 28 – Cartaz 7: “Enunciados 4”.....	79
Figura 29 – Cartaz 8: “Origem das palavras 1”	80
Figura 30 – Cartaz 9: “Origem das palavras 2”	81
Figura 31 – Cartaz 10: “Esse lugar tá lotado de urubu”.....	82
Figura 32 – Registro 1 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	83
Figura 33 – Registro 2 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	83
Figura 34 – Registro 3 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	84
Figura 35 – Registro 4 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	84
Figura 36 – Registro 5 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	85
Figura 37 – Registro 6 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	85
Figura 38 – Registro 7 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	86
Figura 39 – Registro 8 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	86
Figura 40 – Registro 9 da apresentação dos trabalhos dos alunos.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
OBLP	Olimpíadas Brasileiras da Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Plano Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	MARCO TEÓRICO	16
2.1	A língua-cultura samba e encanta	16
2.2	E quem disse que mineiro não samba? Pretuguês/mineirês: uma variedade africanizada da língua	19
2.3	Quem é quem na roda de samba: hierarquizações linguísticas	22
2.4	Língua e ensino: um samba atravessado.....	25
2.5	O dia em que o morro descer e não for carnaval: O Letramento Racial Crítico	29
2.6	Projeto de educação linguística: um samba raiz	32
2.7	Linguística Aplicada Transgressiva.....	34
3	METODOLOGIA	36
3.1	Contexto da pesquisa	37
3.2	Sujeitos da pesquisa	42
3.3	Categorias de análise.....	43
4	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA	44
4.1	Diversidade linguística racial	44
4.2	Hierarquias linguísticas raciais	68
4.3	Pesquisa, Análise e Atividades práticas	70
5	CONCLUSÃO	88
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	94
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97

1 INTRODUÇÃO

Minha inquietação parte da observação que, de maneira geral, o ensino de língua portuguesa tem contribuído para a grande segregação social e racial instalada no Brasil desde a implementação do sistema de classes e do construto social de raça com a chegada invasiva dos portugueses. O currículo, os textos e as atividades selecionadas para a prática pedagógica nos anos finais do ensino fundamental não apenas desconhecem e desconsideram a cultura dos alunos, ignorando e inibindo a manifestação de seus hábitos de letramento exoescolar¹, como impõe uma hierarquização linguístico-cultural que rebaixa e desqualifica a língua performada² por eles.

Essa hierarquização linguística está cristalizada no ensino da língua portuguesa no Brasil desde que este foi oficialmente imposto pelas mãos e mentes dos homens do Diretório pombalino na década de 1770, como forma de consolidar a conquista dos territórios e sujeitos, subjugando a língua dos povos originários, e assim seus costumes, memórias e a sua subjetividade, pois:

Este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe” (Garcia *in* Diretório, 2007, p. 25).

Esse projeto de padronização linguística, iniciado no já distante século XVIII, ainda hoje encontra respaldo no senso comum conservador e antipopular, incutindo no ensino da língua portuguesa a reprodução do pensamento hegemônico que reserva exclusivamente à norma-padrão o lugar da legitimidade linguística, impondo-a como a única variedade aceita, imutável, perfeita, enquanto as variedades linguísticas amplamente utilizadas pelos alunos em família, entre os amigos, e mesmo na escola, esquivando-se dos olhares disciplinadores, são desvalorizadas e silenciadas.

¹ Entendo como hábitos de letramento exoescolar as práticas sociais de interpretação e produção textuais dos alunos fora da escola.

² Performar uma língua envolve muito mais do que simplesmente falar ou escrever em um idioma; refere-se a uma expressão linguística que vai além das palavras e incorpora gestos, entonação, expressões faciais e outros elementos não verbais para comunicar de maneira eficaz, artística, persuasiva ou impactante, muitas vezes ajustando-a de acordo com o contexto, a audiência e os objetivos, a fim de criar uma experiência comunicativa rica e envolvente.

Esse cenário engendra conflitos, contradições e apagamentos, que por sua vez geram o desinteresse e o desânimo dos alunos diante das aulas de português, que têm encontrado dificuldades em acompanhar não apenas as transformações que acontecem no mundo tecnológico e digital, mas fundamentalmente em compreender que o ensino da língua não pode mais se organizar em torno da norma-padrão como única variedade legitimamente aceita.

E esse padrão linguístico imposto é uma ferramenta poderosa para perpetuar o racismo, pois permite a transmissão de estereótipos negativos, preconceitos e discriminação racial de maneira sutil ou direta. Isso pode ocorrer através do uso de palavras e expressões pejorativas que reforçam ideias preconcebidas, que geram desconforto e marginalização. Além disso, a narrativa histórica distorcida pode ser promovida através da linguagem, minimizando injustiças passadas e perpetuando a ideia de superioridade racial. A exclusão de vozes e perspectivas étnicas minoritárias na escola também é uma maneira pela qual a língua é usada para manter as desigualdades raciais.

Consciente de que as aulas de português são o espaço onde a discussão sobre a língua se faz mais presente, e que seu ensino depende das escolhas feitas pelo professor através da “(re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação” (Bunzen, 2011, p. 887), e que as práticas escolares “encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares” (Bunzen, 2011, p. 887), desenvolvi e apliquei em sala de aula um projeto de educação linguística e letramento racial crítico que teve o pretuguês/mineirês como objeto de pesquisa.

Por pretuguês/mineirês entendo a língua-cultura³ nossa de cada dia, língua “afro-pindorâmica”⁴ onde a presença africana e indígena se faz viva e pulsante, como desvelado por Lélia Gonzalez (1984) no texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, quando discorre sobre a presença fundadora da mãe preta na identidade/língua brasileira, e, tratando o mineirês como uma variedade do pretuguês, embasei-me nos estudos da etnolinguista Yêda Pessoa de Castro (1983,

³ Importante destacar que a expressão não dissocia língua e cultura no sentido de a cultura ser língua e da língua ser cultura (Agar, 1994).

⁴ Termo cunhado por Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo).

2005), por meio dos textos “Das línguas africanas ao português brasileiro” e “A língua GG no século XVIII”, assim como o glossário “Palavra banto em Minas”, de Sônia Queiroz (2019). Pesquisas que destacam a firme influência das línguas africanas no português brasileiro e em sua variedade mineira.

Entendo que o pretuguês, ou seja, a influência indelével que as línguas africanas e indígenas deixaram no português brasileiro, se manifesta linguisticamente de formas diversas, variando de acordo com fatores históricos, culturais, raciais, sociais e geográficos, e, ainda que tenha pontos de contato comuns, por sua rica diversidade linguística nacional se colocar como um objeto muito além das reais condições de desenvolvimento desta pesquisa, delimitei a variedade mineira do pretuguês utilizado pelos alunos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, uma instituição na periferia de Sabará/MG.

Dessa forma, os alunos foram levados a investigar o pretuguês/mineirês como etnógrafos da sua própria língua, entendendo que “o povo oprimido não deve ser considerado como objeto passivo da ação investigadora, mas como sujeito ativo desse processo” (Leroy, 2021, p. 197), a fim de criar em sala de aula um espaço de “conscientização metalinguística”, “de respeito à diversidade linguística e cultural que vai contra as hierarquias linguísticas e culturais”, coloniais e racistas (Leroy, 2021, p. 234).

É mister destacar que não se trata de substituir a norma-padrão pelo pretuguês, mas “inverter a lógica opressora e colonizadora epistêmico-metodológica das nossas práxis pedagógicas” (Leroy, 2021, p. 197), reconhecendo que precisamos avançar para além da rotulação estéril que compartimenta as línguas em esquifes estanques, avançar para além do pensamento mecanicista multilinguista tradicional que não comporta a dialética da proficiência integrada, onde os usuários das línguas as performam inclusive utilizando recursos semióticos diversos de maneira transcultural⁵, em zonas de contato heterogênicas.

Quando o aluno é levado não apenas a replicar conceitos prescritos, mas a refletir sobre a sua língua-cultura e as possibilidades de articulação, de sentido e de construção social, histórica e racial que a língua proporciona, ele passa a entender

⁵Entende-se por “transcultural” o fato de que as culturas, assim como as línguas, não são entidades fixas, rígidas. Elas estão sempre em movimento, em transformação, em mudança e em contato umas com as outras, se retroalimentando, se dialogando e se influenciando em suas heterogeneidades e especificidades.

que existem relações entre as performances linguístico-culturais que faz, aceitando ou refutando hipóteses e empregando assim um método científico de análise da própria língua.

É importante destacar que a questão de como se ensinar língua portuguesa nas escolas de educação básica vem sendo discutida, problematizada e questionada por meio da produção de estudos, trabalhos acadêmicos e políticas públicas desde os movimentos por democratização na década de 1980, mas o ensino de língua portuguesa ainda se ancora, de modo geral, na assimilação de conceitos e fenômenos sobre os quais os alunos não são chamados a indagar ou a opinar. Tudo está rigidamente pronto e acabado, com normas e exemplos distantes de suas realidades linguísticas, culturais e raciais. Isso torna o ensino de português na escola desinteressante para os alunos, atravancando o trabalho com as inúmeras possibilidades de reflexões linguísticas e raciais que a língua pode permitir.

Assim, o que justifica a produção desta pesquisa é a necessidade de continuarmos repensando a maneira como a língua é ensinada nas aulas de Português para que a prática docente seja ressignificada, pois “a mudança no modo de pensar sobre a língua-cultura e sobre como a performamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (hooks, 2017, p. 231). Inclusão e diversidade não podem ser apenas apresentar conteudisticamente as diferentes variedades do português performado no Brasil, isoladas e catalogadas. É mostrar que a língua-cultura transita por diferentes variedades, com os sujeitos mesclando-as, amalgamando-as e tecendo-as conforme suas necessidades linguístico-culturais.

Busquei então responder a seguinte pergunta: é possível ressignificar o que se entende por ensinar português, através de um projeto de educação linguística e do letramento racial crítico, que tenha o pretuguês/mineirês como objeto de estudo na sala de aula de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental?

Para tanto, o objetivo geral da presente pesquisa são: elaborar um projeto de educação linguística tendo o pretuguês/mineirês como objeto de estudo em sala de aula, visando ao aumento do grau de consciência transcultural e à promoção do letramento racial crítico em sala de aula e também fora dela.

Quanto aos objetivos específicos, estão: Suscitar a reflexão linguística sobre a diversidade racial presente no pretuguês/mineirês, variedade africanizada da língua brasileira, com ênfase em seus aspectos morfológicos, levando os alunos a se tornarem mais conscientes da complexidade linguístico-cultural que os constitui;

promover debates reflexivos sobre as hierarquias linguísticas e raciais presentes na sociedade, através da aplicação de um projeto de letramento racial crítico utilizando o filme “O contador de histórias”.

Esta dissertação se organiza em Introdução, Marco Teórico, que se subdividirá nas seguintes seções: A língua cultura samba e encanta; E quem disse que mineiro não samba? Pretuguês/mineirês: uma variedade africanizada da língua; Quem é quem na roda de samba: Hierarquizações linguística, Língua e ensino: um samba atravessado; Projeto de educação linguística: um samba raiz e O dia em que o morro descer e não for carnaval: o letramento racial crítico.

No capítulo seguinte, apresentar-se-á a Metodologia, e, por fim, o Desenvolvimento do projeto de educação linguística ampliada, com as seções Diversidade linguística racial, Hierarquias linguísticas raciais e Pesquisa, análise e atividades práticas.

A seguir, a fundamentação teórica será apresentada.

2 MARCO TEÓRICO

Esta fundamentação teórica está organizada da seguinte maneira. Primeiro, o conceito de língua-cultura performada com base nos estudos translíngues promovidos por Leroy (2021) e hooks (2017). Em seguida, discorreremos sobre o pretuguês/mineirês: uma variedade africanizada da língua, fundamentando-nos em Lélia Gonzalez (1984), Yêda Pessoa de Castro (1983, 2005) e Sônia Queiroz (2018, 2019). Na sequência, a partir do texto “Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais”, de Joana Plaza Pinto (2018), observaremos as hierarquizações linguísticas presentes no ensino de língua portuguesa. A seguir, um brevíssimo histórico sobre a relação entre língua e ensino de português no Brasil (Bunzen, 2011). Para explicar o que entendemos como Letramento Racial Crítico, embasamos-nos no artigo homônimo de Aparecida de Jesus Ferreira (2022), e concluindo o marco teórico, apresentaremos a nossa concepção de projeto de educação linguística ampliada, a partir do trabalho “Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues”, de Marilda Cavalcanti (2013).

2.1 A língua-cultura samba e encanta

O samba é uma expressão rica e expressiva da cultura brasileira, com um ritmo contagiante que é capaz de gerar alegria e energia. E assim como o samba, a língua-cultura também é viva e dinâmica, está sempre se reinventando, não é fixa ou inata, mas algo que é criado e negociado através das práticas linguísticas performadas, ou seja, ações concretas e específicas em que as pessoas usam a linguagem em contextos sociais, culturais e interativos para se comunicar.

As línguas são desempenhos dinâmicos moldados e transformados pelas interações sociais nas mais diversas zonas de contato. A língua é “um território onde nos transformamos em sujeitos” (hooks, 2017, p. 224), através da qual conhecemos o outro e nos reconhecemos.

Essa abordagem desafia a visão tradicional das línguas como algo estático, enfatizando que ela se transfigura de acordo com as práticas linguístico-culturais. E

é a partir das perspectivas sociolinguísticas ampliadas, dos estudos culturais e das teorias da linguagem, que entendemos a língua enquanto uma prática social. E ao reconhecer o poder e a importância da língua na formação de nossa subjetividade, podemos trabalhar a educação linguística no ensino de língua materna nas salas de aula brasileiras de maneira inclusiva, equitativa e antirracista.

As perspectivas sociolinguísticas ampliadas oferecem uma abordagem dinâmica para entendermos a língua, reconhecendo que ela não é apenas um sistema hermético de regras gramaticais, mas um fenômeno social que reflete e molda as interações humanas. Essas perspectivas destacam como fatores sociais, históricos, raciais, classistas, de gênero, etnia e contexto influenciam a maneira como as pessoas usam e percebem a língua, sendo a variação linguística, característica natural da língua, um ponto central nessa abordagem, pois nos ajuda a compreender como certas línguas ou variações são mais valorizadas ou desvalorizadas em determinados contextos, e como isso pode influenciar a autoestima e a identidade dos sujeitos.

Assim língua também é um espaço de resistência, já que:

Não é a língua que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles as moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar (hooks, 2017, p. 224).

E para compreendermos essas dinâmicas de resistência linguística em contextos socioculturais diversos, amparamo-nos nos estudos culturais, que nos oferecem uma lente crítica para analisar como grupos étnicos, comunidades indígenas e minorias linguísticas utilizam a cultura como uma ferramenta de resistência contra a hegemonia política e cultural dominante. Isso pode incluir a revitalização da língua em práticas culturais, literárias, musicais e midiáticas, fortalecendo assim a identidade cultural, linguística e racial dessas comunidades, como aponta Néstor García Canclini (2016), sociólogo argentino e um dos principais autores dos estudos culturais latino-americanos. Suas contribuições para esse campo de estudo são diversas e importantes, destacando-se o conceito de hibridismo cultural (de acordo com o autor, a cultura contemporânea é marcada pela hibridização, ou seja, pela mistura de elementos culturais de diferentes origens) e a importância da valorização da cultura popular como espaço de resistência e

emancipação social, através da qual as pessoas comuns podem expressar suas vozes e perspectivas.

Os estudos culturais também investigam como a questão linguística está enraizada em questões de poder e representação. Eles destacam como as políticas linguísticas podem ser usadas como instrumentos de dominação cultural e como a resistência pode ser uma forma de reivindicar o direito à diversidade linguística e cultural, como observa-se na seminal contribuição do sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2003) a esse campo de estudos. Hall (2003) defendeu que a cultura não é um produto acabado, mas sim um processo em constante construção. A cultura é produzida e reproduzida pelas pessoas em suas práticas cotidianas, através de atividades como o consumo, a produção de arte e a participação na vida social, argumentando que a representação é um processo fundamental na construção da cultura, e logo, da língua-cultura. Através da representação, as pessoas atribuem significados aos objetos, às ideias e às próprias ações. As representações podem ser um instrumento de poder, pois podem reforçar ou desafiar as desigualdades sociais.

Dessa maneira, os estudos culturais oferecem um espaço valioso para examinarmos como a cultura e língua são moldadas e hierarquizadas no contexto de um mundo multicultural, destacando a importância da educação linguística como práxis fundamental para a promoção da diversidade e da luta contra a homogeneização cultural.

Para tanto, é preciso compreender as diferentes perspectivas sobre como a língua funciona e evolui em contextos diversos, permitindo uma análise das raízes da diversidade linguística, suas implicações sociais e como as línguas estão intrinsecamente ligadas à cultura das comunidades, à colonização europeia, ao racismo e às políticas linguísticas que promoveram a hegemonia do português como língua dominante, apagando línguas indígenas, africanas e as línguas gerais⁶, o que resultou em um histórico de marginalização linguística que perdura até os dias de hoje através do preconceito contra as línguas “fora do padrão”.

⁶ Recebem o nome de língua geral, no Brasil, línguas de base indígena praticadas amplamente em território brasileiro, no período de colonização. A língua geral é uma língua franca. No século XVIII havia duas línguas gerais: língua geral paulista, falada ao sul do país no processo de expansão bandeirante e a língua geral amazônica ou nheengatú, usada no processo de ocupação amazônica. Destas duas línguas gerais somente o nheengatú continua a ser utilizado entre os indígenas de diferentes etnias, habitantes da região norte do país (UNICAMP, 2024).

Essa relação entre língua, colonialismo, luta anticolonial e antirracista, e a luta de classes, é profundamente entrelaçada e tem implicações significativas na compreensão das dinâmicas sociais e culturais em todo o mundo, “afinal, as línguas que falamos também carregam as heranças colonialistas, advindas da colonialidade do poder e de todas as suas dimensões constitutivas” (Leroy, 2023, p. 72). O colonialismo frequentemente envolveu a imposição da língua do colonizador e na disseminação da cultura dominante sobre as populações colonizadas, resultando na busca pela supressão das línguas originárias, as *alínguas*⁷, que “é cantante, é corazonante e também é sentipensante porque ela não separa mente de coração, razão de emoção e a cabeça do corpo” (Leroy, 2023, p. 74). Isso não apenas serviu como uma ferramenta de controle colonial, mas também teve um impacto profundo na cultura e no desenvolvimento das comunidades colonizadas.

A luta anticolonial e antirracista tem historicamente incluído esforços para recuperar e preservar línguas-culturas originárias que foram suprimidas durante o colonialismo, assim como valorizar as línguas atuais destes grupos marginalizados, mas é necessário entender que a luta anticolonial no campo linguístico passa também em reconhecer como o português brasileiro, ou seja, o pretuguês e suas variações, é também espaço de resistência anticolonial e antirracista, e traz em si, no seu inventário lexical, prosódico, semântico, sintático e morfológico a resistência das línguas originárias, das línguas da diáspora africana, da nossa *alíngua*.

A seguir, discorreremos sobre o pretuguês e sua variedade, o pretuguês/mineirês, fundamentando-nos em Lélia Gonzalez (1984), Yêda Pessoa de Castro (1983, 2005) e Sônia Queiroz (2018, 2019).

2.2 E quem disse que mineiro não samba? Pretuguês/mineirês: uma variedade africanizada da língua

⁷ A *alíngua* constrói e constitui a própria linguagem, sendo anterior à linguagem e constituindo o que vem antes do enunciado ou materialização da linguagem, ou seja, *alíngua* representa todo o potencial linguajeiro que constitui o nosso inconsciente, mesmo que esse potencial não seja passível de ser pronunciado, indo além de tudo aquilo que possa ser enunciado (Leroy, 2023, p. 66).

O questionamento presente neste subtítulo, que muitas vezes se apresenta como uma afirmação, é uma generalização que não se sustenta, pois Minas Gerais tem uma rica tradição musical que inclui diversos gêneros, entre eles, o samba. No entanto, se é verdade que o samba não é o gênero musical mais popular em Minas Gerais, também é verdade que essa assertiva muitas vezes contribui para apagar a herança africana e negra na cultura mineira. O nosso mineirês, para além do estereótipo do caipira matuto, é preto, pardo e indígena em sua trajetória de mais de 300 anos de constituição (Leroy, 2021), como veremos ao longo desta seção.

O português brasileiro é formado por vocabulário e estruturas gramaticais distintos advindos do português europeu, das línguas indígenas, das línguas de imigrantes e das línguas da diáspora africana, entre elas, línguas de raízes Yoruba e Bantu. A essa transrelação que conforma a nossa língua, Lélia Gonzalez nomeou de pretuguês (Gonzalez, 1984).

Enquanto variedade do português falado no Brasil, o pretuguês é influenciado pelas línguas-culturas locais, bem como pelos processos históricos de colonização e contato linguístico. Ou seja, “a gente tá falando das noções de consciência e de memória⁸. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber” (Gonzalez, 1984, p. 5).

Em comparação com o português falado em Portugal, o pretuguês apresenta características fonéticas, fonológicas, gramaticais e lexicais distintas e inclusive com relação à norma-padrão do Brasil, influenciado por várias línguas, como a língua do Negro da Costa, estudada por Sônia Queiroz (2018) em “Pé preto no barro branco: a língua dos negros de Tabatinga”:

Constituída fundamentalmente de léxico “africano” e gramática portuguesa no nível da formação vocabular, os semantemas são quase todos “africanos”, ao passo que os morfemas, tanto os derivacionais quanto os flexionais, são todos portugueses (p. 77).

⁸ A “consciência”, neste caso específico, está vinculada ao apagamento das memórias ancestrais. A consciência aqui, para Lélia Gonzalez (1984), estaria relacionada à norma-padrão, enquanto a memória estaria relacionada ao pretuguês. Ela faz referência a essas categorias a partir da psicanálise lacaniana.

Enquanto língua-cultura, o pretuguês, também sofre variações, entre elas as de ordem histórica e regional, e buscamos estudar assim o pretuguês na sua variação mineira, língua profundamente influenciada pelas línguas africanas, como visto na obra “Palavra banto em Minas” (Queiroz, 2019), através da incorporação de elementos lexicais, estruturas gramaticais, entonação, ritmo e pronúncia das línguas africanas. Essa relação nos permite trabalhar então com o pretuguês/mineirês de maneira etnograficamente embasada, para sulear o estudo da língua nesse projeto de educação linguística ampliada e letramento crítico racial, posto que:

O nosso conhecido e famigerado mineirês pode muito bem ser considerado uma variedade muito rica e diversa do pretuguês, haja vista que milhares de escravizados vieram para cá para trabalharem nas minerações predatórias e extrativistas do ouro, do diamante e de outras pedras preciosas (Leroy, 2021, p. 163).

Yêda Pessoa de Castro (2005), em seu trabalho “A língua Mina-Jeje no século XVIII”, aborda a presença e influência das línguas africanas Mina e Jeje no Brasil colonial durante o século XVIII. Ela destaca a importância dessas línguas na formação do português brasileiro, especialmente no contexto da escravização e da interação entre diferentes grupos étnicos. Esse estudo contribui para uma compreensão mais profunda da diversidade linguística racial no Brasil e da herança linguística africana que ainda perdura nas práticas culturais e na nossa língua.

Essa influência pode ser observada desde a marcação do plural dos substantivos somente pelos artigos que os antecedem, como “os trem” e “as coisa”, o que nos leva ao padrão do plural dos nomes nas línguas bantos, assinalados por meio de prefixos; a omissão das consoantes finais das palavras ou a sua transformação em vogais, como “comê” e “Brasiu”, coincidindo com a estrutura silábica das palavras em banto e em iorubá, que nunca terminam em consoante (Castro, 1983); e até mesmo nas contribuições lexicais das línguas africanas nas Minas Gerais, em uma “arqueologia do contato entre línguas africanas do grupo banto e a língua portuguesa”, estabelecida por Sônia Queiroz (2019, p. 19) no glossário “Palavra banto em Minas”.

O pretuguês/mineirês apresenta particularidades fonéticas como um ritmo fortemente acentual (as sílabas tônicas são mais longas que as átonas), apócope das vogais curtas (que consiste na supressão de um ou vários fonemas no final de

uma palavra), assimilação de vogais consecutivas, permutação de "E" em "I" e de "O" em "U" quando são vogais curtas (como, por exemplo, tomate convertendo-se em tumati, e domingo passando a ser dumíngu), aférese do "e" em palavras iniciadas por "es" (esporte torna-se sportch, por exemplo), alguns hiatos passam a ser vogais longas (fio converte-se em fíi), a perda do /u/ final (-inho converte-se em -im, como pinho = pim), entre outras particularidades, como a bilabização de /d/ e /t/ para [dʒ] e [tʃ] (Meireles; Gambarini, 2011).

No entanto, é importante ressaltar que, ainda que o pretuguês/mineirês manifeste a rica diversidade linguístico-cultural presentes no Brasil e em Minas Gerais, ele é sistematicamente classificado como desvio, erro, algo a ser corrigido, domesticado, pois “o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar” (Gonzalez, 1984, p. 3). Cabe ressaltar também que a variedade mineira do português brasileiro é muitas vezes representada de maneira caricata e preconceituosa, reforçando estereótipos que infelizmente distorcem e ridicularizam a língua e expressões linguísticas dos sujeitos da região, perpetuando uma visão negativa da língua, que como vimos ao longo deste texto, é mineiramente pretuguesa.

Na próxima seção, conceituaremos as hierarquizações linguísticas presentes no ensino de língua portuguesa, através da análise do trabalho de Joana Plaza Pinto (2018), “Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais”.

2.3 Quem é quem na roda de samba: hierarquizações linguísticas

As rodas de samba são um espaço de encontro e de interação entre diferentes pessoas das mais diversas origens raciais e classes sociais. Porém, em uma sociedade estruturada de maneira classista e estratificada racialmente como a brasileira, podemos observar claramente a manifestação de hierarquizações, entre elas as raciais e linguísticas.

No artigo “Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais”, Joana Plaza Pinto (2018) discute a relação entre ideologias linguísticas e a constituição e a manutenção de hierarquias raciais. A autora argumenta que as ideologias linguísticas, que são crenças sobre a natureza da língua e o seu uso, são frequentemente utilizadas para justificar e legitimar desigualdades raciais.

Pinto (2018) discute no artigo o conceito de ideologia linguística, definindo-a como "um sistema de crenças sobre a natureza da linguagem e seu uso, que é usado para legitimar ou deslegitimar certas formas de linguagem" (p. 709). Essas crenças podem ser explícitas ou implícitas, e podem ser compartilhadas por indivíduos ou grupos para justificar desigualdades raciais.

Ela argumenta que as ideologias linguísticas buscam identificar e diferenciar grupos raciais com base na língua. Por exemplo, a crença de que a norma-padrão é superior a outras formas da língua pode ser usada para justificar a discriminação contra falantes de grupos raciais aliados dos espaços de poder e prestígio social.

As ideologias linguísticas também são pretexto para justificar o acesso desigual a recursos e oportunidades, como a crença de que a norma-padrão é necessária para o sucesso acadêmico e profissional, o que na verdade acaba por discriminar os falantes de outras variedades linguísticas, excluindo-os de oportunidades educacionais e profissionais.

Pinto (2018) analisa então três formas específicas de ideologias linguísticas que são frequentemente utilizadas para justificar e legitimar desigualdades raciais: a ideologia da homogeneidade variável, que afirma que existe uma língua padrão única, que é superior a todas as outras formas de língua; a ideologia da clareza, que determina que a língua deve ser clara e objetiva e a ideologia da competência, apontando que a competência linguística é uma medida do mérito individual.

A autora defende que é necessário questionar e desconstruir essas ideologias linguísticas, comumente utilizadas para justificar e legitimar desigualdades raciais, fornecendo uma análise aprofundada da relação entre ideologias linguísticas e desigualdades raciais.

Dessa forma, hierarquia e ideologia linguísticas estão intrinsecamente ligadas, uma vez que as percepções sobre as variedades linguísticas frequentemente influenciam e reforçam as hierarquias sociais e raciais, através das maneiras pelas quais as línguas são classificadas ou valorizadas em relação umas às outras dentro de uma sociedade. As hierarquias linguísticas podem ser baseadas em uma variedade de fatores, como prestígio histórico, poder político, status econômico, raça ou classe social.

Historicamente, as hierarquias linguísticas foram moldadas pelo colonialismo e imperialismo, onde as línguas dos colonizadores e grupos dominantes foram impostas aos povos colonizados. Isso resultou na marginalização e supressão de

muitas línguas-culturas indígenas e africanas, que ainda hoje são vistas por muitos como menos valiosas do que a língua dominante, pois “desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação de dominadores e dominados” (Gonzalez, 1984, p. 10).

Variedades padrão de uma língua, frequentemente associadas à classe dominante branca, são mais valorizadas do as línguas associadas a grupos socioeconômicos mais baixos, destacadamente a população negra e indígena, mas:

Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (Gonzalez, 1984, p. 16).

Hierarquias linguísticas podem ter implicações sociais e políticas significativas, contribuindo para a perpetuação das desigualdades. A valorização das línguas-culturas performadas pela população negra, como o pretuguês, desafia as hierarquias linguísticas, promovendo a diversidade linguística:

Quando se lê as declarações de um Dom Avelar Brandão, Arcebispo da Bahia, dizendo que a africanização da cultura brasileira é um modo de regressão, dá prá desconfiar. Porque afinal de contas o que tá feito, tá feito. E o Bispo dançou aí. Acordou tarde porque o Brasil já está e é africanizado. M. D. Magno tem um texto que impressionou a gente, exatamente porque ele discute isso. Duvida da latinidade brasileira afirmando que este barato chamado Brasil nada mais é do que uma América Africana, ou seja, uma América Ladina. Prá quem saca de crioulo, o texto aponta prá uma mina de ouro que a boçalidade europeizante faz tudo prá esconder, prá tirar de cena (Gonzalez, 1984, p. 15).

Além disso, no contexto racista em que vivemos, grupos étnicos ou raciais são estigmatizados e discriminados com base em suas formas de performar a língua. Isso ocorre quando as variedades linguísticas associadas a esses grupos são consideradas inferiores, deficientes e inadequadas. Essa discriminação linguística contribui para a marginalização social e econômica das comunidades afetadas.

Portanto, é importante reconhecer que as hierarquias linguísticas são uma manifestação do racismo, pois refletem a desigualdade de poder e privilégio com base na língua. É fundamental promover a valorização de todas as línguas e

combater qualquer forma de discriminação linguística que possa estar ligada ao racismo.

Na próxima seção, analisaremos a relação entre Língua e ensino, fundamentando-nos no trabalho de Clecio Bunzen (2011).

2.4 Língua e ensino: um samba atravessado

O termo "samba atravessado" pode ser interpretado em um sentido literal como um samba tocado de forma irregular, com erros de ritmo ou de melodia, ou, em um sentido figurado, o samba atravessado é algo abrupto, desagradável, descompassado. E assim tem sido a relação entre língua e ensino no Brasil.

O ensino de língua no Brasil, assim como a nossa história, sempre foi marcado pela violência. Esse processo, que se inicia com a imposição do Português pelos jesuítas como um componente de assimilação cultural promovido pelos colonizadores lusitanos, cristaliza-se com o projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos povos indígenas subjugados pelo colonialismo europeu em 1770, e, perpassando nosso tempo, 253 anos depois, continua a apagar tudo aquilo que a chamada norma-padrão considera erro, desvio, irregularidade.

De acordo com Bunzen (2011, p. 887), o ensino da língua materna no Brasil, o português, passou por diferentes representações ao longo da História, sendo que “algumas dessas representações são mais legitimadas do que outras, ultrapassando os muros das escolas para serem ressignificadas em programas televisivos, em revistas para crianças e jovens, nos concursos públicos, etc.”.

Na escola, onde a discussão sobre a língua se faz mais presente, seu ensino depende das escolhas feitas pelo professor de português, pela “(re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação” (Bunzen, 2011, p. 887). Assim sendo, as práticas escolares “encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares” (Bunzen, 2011, p. 887).

No Brasil, antes da chegada invasiva dos europeus, a educação das crianças se dava através da tradição oral e por meio da observação das práticas dos adultos, que por sua vez estavam ligadas ao ofício dentro da organização social do trabalho

na sociedade. No começo do século XVI, a “educação⁹” dos povos originários colonizados ficava a cargo dos jesuítas, que ensinavam o Português para os indígenas a fim de introduzir entre eles a fé católica.

Ou seja, a gênese do ensino da língua portuguesa no Brasil não foi o ensino de uma língua materna, mas estrangeira, e esse ensino não tinha o objetivo de levar qualquer reflexão ao aprendizado do idioma, senão que utilizá-lo para chegar até o sujeito e sua mente, e colonizá-la, com palavras, costumes e religião que não eram os seus.

Em 1599, surgem as práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*¹⁰ abandonando o ensino do Português usado no Brasil, que competia com a língua brasílica, também conhecida como língua-geral, para se concentrar no ensino da “gramática e literatura das línguas clássicas” (Bunzen, 2011, p. 889), ou seja, o latim e o grego. A contradição é que a criança falava o português europeu com seus pais, a língua-geral nas brincadeiras de rua e o latim e o grego na escola.

Enquanto isso, na Europa dos séculos XVII e XVIII, a língua passa a ser reconhecida como um importante fator de autoafirmação da identidade dos Estados-nações que se constituíam em todo o continente. Em Portugal, gramáticos começam a propor regras de uso para a padronização da língua, ainda amarrados aos modelos clássicos, quadro que se altera com a influência do Iluminismo europeu e do Racionalismo moderno. No Brasil, o Marquês de Pombal encabeça a consolidação de “uma política de expansão linguística de uso interno e externo. Do ponto de vista político foi o maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil” (Bunzen, 2011, p. 891).

Em carta régia de 12 de setembro de 1757, ficava proibido o uso das línguas indígenas na colônia e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em todos os territórios portugueses. Considerado por alguns autores como o nascimento oficial do ensino da língua portuguesa no Brasil, isso foi determinante para o desaparecimento de inúmeras línguas indígenas e um ponto final no que poderia ter sido uma língua brasileira desenvolvida a partir da língua geral de base tupi.

⁹ “Educação” que ocorreu em detrimento do apagamento e do linguicídio de muitas línguas-culturas indígenas.

¹⁰ Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

À medida que o latim perdia força na Europa como língua dos textos oficiais, acadêmicos e literários, ocorriam alterações no currículo do ensino do Português no Brasil, refletindo essa mudança. Com a Independência em 1823, os documentos oficiais apontam para o ensino da Língua Nacional, nomeada assim para se distanciar do Português e qualquer referência ao colonizador. Mas, na prática, a gramática oficial adotada continuou a ser o padrão do Português europeu para textos oficiais e literários.

Assim, não apenas inexistiu qualquer avanço para o ensino do padrão brasileiro do Português, como até 1960 o latim era a base do ensino de gramática no Brasil (Bunzen, 2011), ainda que o vernáculo tenha sido objeto de estudo a partir da reforma proposta por Couto Ferraz, que originou disciplinas ofertadas pelo Colégio Pedro II em 1838, sendo nomeada Português pela primeira vez em 1862, mas “como exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais” (Bunzen, 2011, p. 894).

Desde então, o ensino do Português ganhou cada vez mais espaço no currículo escolar brasileiro, até que em 1931 foi regulamentado com a função de:

Proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária (Bunzen, 2011, p. 896).

Ideologicamente, o ensino de Português se inseria no projeto nacionalista estatal, sendo “a missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário” (Bunzen, 2011, p. 898).

Isso começa a se alterar em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), que resgatou o federalismo e a autonomia dos Estados para a construção dos currículos, contando com a participação de professores, especialistas, editores de livros e inúmeros outros atores que disputavam espaço na elaboração do programa educacional estadual.

Essa flexibilização permitiu o florescimento de gramáticas como a expositiva, que preconizava “um ensino acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos. O ensino da gramática fluirá, tanto quanto possível, dos textos” (Bunzen,

2011, p. 900). Porém, tudo isso foi abortado com o Golpe Cívico-Militar de primeiro de abril de 1964, que impôs um caráter tecnicista à educação de maneira geral.

Entre 1964 e o começo dos anos 80, o foco central do ensino do português era a comunicação, e não a língua. Ou seja, “como uma forma de comunicação humana e não mais apenas de expressão estética” (Bunzen, 2011, p. 901). No entanto, a percepção era a de que as pessoas não conseguiam se comunicar no mesmo padrão de língua prescrito na escola. E, de fato, a escola falhara, mas não porque fora incapaz de replicar, na língua, suas regras, senão que tal processo é artificial e fadado ao revés: não há formas corretas no sentido absoluto, erro e acerto se relacionam com o contexto de uso.

O ponto de virada se inicia no esteio das lutas pela redemocratização. A disciplina Comunicação em Língua Portuguesa é reconfigurada “pelo discurso da mudança com uma identidade escolar voltada para determinados procedimentos (leitura, produção, análise linguística), mais do que em conteúdos específicos” (Bunzen, 2011, p. 903), recuperando a denominação de português e tendo o texto como centralidade.

Nos anos 90 surgiram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a reconfiguração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-91), que se orientavam “para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os usos” (Bunzen, 2011, p. 905). Ainda nessa escala cronológica, temos a criação nos anos 2000 do PNBE (Plano Nacional da Biblioteca Escolar) e das Olimpíadas Brasileiras da Língua Portuguesa (OBLP).

Por fim, após esse brevíssimo percurso histórico, o que nos fica são indagações sobre o porquê do ensino de língua portuguesa no Brasil ainda parecer estar tão preso a modelos e práticas que remetem ao século XX, e mesmo ao século XIX, ainda que essa visão tenha sido questionada a partir da década de 1980, com os estudiosos defendendo uma abordagem mais contextualizada do ensino de língua portuguesa que levasse em consideração a diversidade linguística brasileira, como as obras “O texto e o contexto”, de Eni Orlandi (1982) e a “A língua portuguesa em sala de aula”, de Marcos Bagno (1995), entre outros pioneiros, continuando na década de 2000 com a Linguística Aplicada Transgressiva e os diversos Letramentos.

Questões que esta dissertação não tem a pretensão de responder, mas que são suscitadas ao tempo em que pensamos a atualidade do ensino de língua na educação básica no Brasil.

A seguir, discorreremos sobre o Letramento Racial Crítico, através da leitura do artigo homônimo de Aparecida de Jesus Ferreira (2022).

2.5 O dia em que o morro descer e não for carnaval: O Letramento Racial Crítico

Para começo de conversa, é fundamental assinalar o que entendemos por letramento. Para Magda Soares (2009, p. 20), o letramento é compreendido como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto prática social, não enquanto técnica". Isso significa que o letramento vai além da simples habilidade de ler e escrever, englobando a capacidade de utilizar a língua de maneira significativa em diversos contextos sociais e culturais.

Outra autora importante que também contribui para essa discussão ao enfatizar a dimensão crítica do letramento é Roxane Rojo (2009, p. 47), que destaca que "o letramento, em seu sentido mais amplo, está relacionado ao poder". Rojo (2009) aponta que as práticas de leitura e escrita estão intrinsecamente ligadas a questões de exclusão, o que torna o letramento uma ferramenta importante para a emancipação e a plena cidadania.

Portanto, a definição de letramento a que chegamos, amparados por essas duas importantes pesquisadoras brasileiras, passa pela importância de se entender o letramento não apenas como um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas como uma prática social, cultural e crítica, já que ele desempenha um papel crucial na vida dos sujeitos e na sociedade.

Porém, nesta pesquisa, trazemos a questão racial para as práticas de letramento, pois são incontestáveis e profundas as marcas deixadas por séculos de escravização e opressão raciais na nossa língua. Como vimos em capítulos anteriores, a influência africana é evidente na gramática, no léxico e na fonética do português brasileiro, com contribuições valiosas que enriquecem a língua, como vocábulos, expressões e ritmos característicos.

Mas além disso, a discriminação racial também se manifesta na língua, com estereótipos linguísticos negativos associados a formas de performá-la considerados

"inferiores", já que "em outras palavras, é considerar que os discursos sobre negras e negros são construídos por meio da iterabilidade e citacionalidade de atos de fala performativos (Melo, 2015, p. 10). Por isso, a luta por igualdade racial deve promover uma maior conscientização sobre o impacto do racismo na língua, levando a esforços para superar o racismo e adotar práticas de letramentos mais inclusivas e respeitosas com relação à diversidade étnica, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista.

Trata-se de fazer justiça a uma parcela da população que é:

a maior população negra fora da África e, na África, é superado apenas pela Nigéria. O primeiro Censo Demográfico da República, realizado em 1890, após a extinção do tráfico negreiro e a abolição do regime de escravidão no Brasil, apontou 53% de negros e pardos na população brasileira. Apesar da política de branqueamento implementada pela República, mais de 200 anos depois, o Censo Demográfico Brasileiro de 2010 aponta um percentual quase idêntico: 50,7%. (Queiroz, 2019, p. 9)

Isso posto, chegamos ao Letramento Racial Crítico, conceito desenvolvido pela pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, que, nas aulas de língua portuguesa, envolve ensinar os alunos sobre as formas pelas quais língua e raça se relacionam, se cruzam e impactam a sociedade, compreendendo raça "como social, histórica e discursivamente construída" (Ferreira, 2022, p. 209). Essa abordagem busca promover a criticidade das dimensões históricas, raciais, sociais e políticas do uso da língua, e capacitar os alunos a desafiarem o racismo e a discriminação racial.

Assim, temos a conceituação do Letramento Racial Crítico nas palavras da própria autora:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2022, p. 208).

Entre as maneiras possíveis pelas quais o Letramento Racial Crítico pode ser incorporado às aulas de Português, encontra-se o ensino sobre a diversidade linguística, ou seja, como diferentes formas de performar as línguas estão

associadas a diferentes grupos raciais e étnicos. Essa “representação equitativa das identidades raciais existentes no contexto brasileiro” (Ferreira, 2022, p. 209) pode ajudar os alunos a entender como o uso da língua está vinculado às questões sociais e de relações de poder, pois:

Mais cientes dos discursos que sedimentamos e dos preconceitos que cristalizamos, mesmo sem sequer notarmos, temos a possibilidade de desconstruí-los em sala de aula, questionando-os e contestando-os. Assim, a raça também tem seu lugar na sala de aula (Melo, 2015, p. 11).

O Letramento Racial Crítico passa pelo estudo dos fatores históricos e sociais que moldaram o uso da língua no Brasil, incluindo colonização, escravização e racismo. Isso auxilia os alunos a entenderem as raízes do racismo linguístico (Nascimento, 2019) e da discriminação racial no Brasil, promovendo nas aulas de Português o ensino sobre justiça linguística, apoiando os direitos linguísticos da população negra e dos povos indígenas.

Ou seja, no geral, incorporar o Letramento Racial Crítico nas aulas de língua portuguesa pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda das formas pelas quais língua e raça se relacionam, auxiliando-os a combater o racismo e a discriminação em suas várias zonas de contato comunitárias, pois “fazer letramento racial crítico é isso, é questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir, é pensar outras formas de ver a representatividade das pessoas em livros de forma equitativa” (Ferreira, 2022, p. 211).

Dessa maneira, o Letramento Racial Crítico envolve práticas sociais que relacionam textos produzidos por sujeitos negros que têm a sua história apagada dos registros e espaços onde o conhecimento e a arte são mais valorizados, notadamente a escola:

As práticas de letramento racial crítico exercidas no cotidiano de sala de aula podem colaborar para uma educação e reflexão crítica para que tenhamos equidade de representação em livros didáticos no que se refere às questões de identidade racial negra (Ferreira, 2022, p. 213).

Assim o Letramento Racial Crítico é antes de tudo dar visibilidade a estes sujeitos e a seus textos, suas línguas-culturas e corpos, que nunca deixaram de existir pelo fato de serem ocultados. Por isso o subtítulo desta seção, “o dia em que o morro descer e não for carnaval”, faz referência direta ao samba de Wilson das

Neves¹¹ composto em 1996, pois a população negra segue apartada, assim como os seus textos, do centro do processo pedagógico.

É preciso então não “apenas” transpor esses textos para dentro da escola, mas reconhecer que esses textos estão presentes na escola há tempos, como exemplos de má literatura, de erro, de linguagem inadequada, de quizumba, e vários outros preconceitos destilados todos os dias, sufocando tudo o que faz de nós únicos entre tantos povos únicos: a nossa diversidade. É enxergar as experiências de letramentos pelas quais passam os alunos negros, fora ou dentro da escola (dentro dela na maioria das vezes de forma clandestina, escondida, temendo a repreensão por estarem fora do padrão) como um verdadeiro tesouro que temos nas mãos para desencadear práticas antirracistas de letramento, um letramento racial crítico.

A seguir, discorreremos sobre o projeto de educação linguística, através do texto “Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues”, de Marilda Cavalcanti (2013).

2.6 Projeto de educação linguística: um samba raiz

O projeto de educação linguística que foi planejado e desenvolvido, com ênfase no letramento racial crítico, consiste em promover a conscientização sobre a diversidade linguística, cultural e racial, além das hierarquias linguísticas presentes na sociedade, desenvolvendo o respeito, a valorização e a inclusão das vozes e culturas afrodescendentes e indígenas na sala de aula e na comunidade escolar, desafiando estereótipos e combatendo os preconceitos linguístico e racial, fomentando assim a reflexão crítica sobre as línguas.

Para elaborarmos o projeto de educação linguística, amparamo-nos no texto “Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues”, de Marilda Cavalcanti (2013) sobre o ensino de língua portuguesa. Em seu trabalho, a autora se dedica a analisar práticas pedagógicas e políticas linguísticas que impactam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a formação de leitores e escritores competentes. Para Cavalcanti (2013), um projeto

¹¹ Bateria, cantor, compositor, sambista e jazzista fluminense (1936/2017).

de educação linguística deve envolver a pesquisa e a implementação de abordagens pedagógicas inovadoras para o ensino da língua materna, bem como o desenvolvimento de estratégias para promover o letramento e a compreensão crítica da língua em diferentes contextos.

Um projeto de educação linguística deve reconhecer, celebrar e preservar a riqueza das diferentes línguas e variedades linguísticas presentes na sociedade, desenvolvendo práticas educacionais inclusivas que promovam o ensino não-exclusivo da norma-padrão, mas também das línguas pouco prestigiadas socialmente. Além disso, um projeto de educação linguística deve se concentrar na conscientização sobre o valor cultural intrínseco das línguas, combatendo os preconceitos linguístico e racial, e promovendo o respeito mútuo entre grupos linguísticos diversos.

Dessa forma, um projeto de educação linguística não apenas enriquece o patrimônio cultural e linguístico dos alunos, como também fomenta uma compreensão mais profunda e respeitosa entre diferentes comunidades linguísticas, em consonância com a valorização da diversidade linguística, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

E direcionando esse projeto de educação linguística para o combate ao racismo, ele pode ser uma iniciativa para promover a igualdade e a justiça social por meio da conscientização sobre o papel da língua na perpetuação do racismo, ao ser aplicado em consonância com práticas de letramento racial crítico. Para isso, esse projeto deve incluir práticas pedagógicas que abordem a importância de reconhecer e valorizar as variedades linguísticas associadas a diferentes grupos étnicos e raciais. Além disso, ele se concentra em combater estereótipos e preconceitos linguísticos que possam contribuir para a discriminação racial.

Marilda Cavalcanti (2013) discute também a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na pesquisa em linguística aplicada. A autora argumenta que é necessário considerar as implicações éticas e políticas da pesquisa, bem como as questões epistemológicas e metodológicas que estão subjacentes a ela, pois a pesquisa em linguística aplicada é uma área interdisciplinar que se preocupa com o uso da língua em contextos reais. Essa área tem um forte compromisso com a aplicação do conhecimento linguístico para resolver problemas sociais e educacionais, considerando as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas disponíveis.

Resumindo, algumas das principais implicações do texto “Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues” (Cavalcanti, 2013) para a pesquisa em linguística aplicada são as seguintes: Deve ser reflexiva e crítica, considerando as implicações éticas e políticas do seu impacto; conforma-se como interdisciplinar, levando em conta as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas; e compromete-se com a justiça social, promovendo a equidade e a inclusão.

Essas implicações fornecem uma base para uma reflexão crítica sobre a pesquisa em linguística aplicada, oferecendo uma visão ampla da área, e destacando a importância das implicações éticas e políticas da pesquisa.

Assim sendo, um projeto de educação linguística ampliada deve fortalecer e promover a compreensão mútua e a aceitação das diversas culturas e origens étnicas que enriquecem nossa sociedade, como um samba raiz (gênero musical afro-brasileiro que surgiu no Rio de Janeiro a partir de migrantes nordestinos no início do século XX) que nasce do âmago e da necessidade, e como raiz, um projeto de educação linguística ampliada deve expressar a radicalidade do combate à discriminação racial.

2.7 Linguística Aplicada Transgressiva

A Linguística Aplicada Transgressiva é uma abordagem crítica que desafia e questiona as normas e paradigmas estabelecidos na linguística aplicada tradicional. Ela busca ir além das fronteiras convencionais da disciplina, incorporando perspectivas interdisciplinares e abordagens inovadoras para examinar questões sociais, culturais e políticas, e por que não, raciais, relacionadas à língua. Essa vertente da linguística aplicada enfatiza a importância de considerar contextos locais e globais, bem como a necessidade de empoderar comunidades marginalizadas e promover a justiça social através do estudo e da prática da língua.

E é a partir da linguística aplicada transgressiva, em consonância com o Letramento Racial Crítico, que abordamos o pretuguês/mineirês utilizado pelos alunos como objeto de estudo em sala, buscando sempre:

não perder de vista os valores, ou a ética, do papel que é convocado a desempenhar. Ética que deriva do respeito às necessidades essenciais do ser humano: viver plena e dignamente, em um ambiente onde não só esteja garantido o acesso às condições materiais de existência, como também estejam asseguradas a liberdade e a justiça. (Costa, 2004, p. 38)

Ou seja, em vez de simplesmente analisar e corrigir erros linguísticos, a Linguística Aplicada Transgressiva explora como a língua é usada como uma ferramenta de resistência e subversão em contextos diversos. Ela reconhece que as regras linguísticas muitas vezes refletem relações de poder e hierarquias sociais, e, portanto, procura capacitar grupos marginalizados a usar a língua de maneira mais consciente e estratégica para promover mudanças sociais e a justiça linguística.

Essa abordagem também se concentra na promoção da diversidade linguística e na valorização das variedades linguísticas não padrão, desafiando assim os estereótipos e preconceitos linguísticos. Em resumo, a Linguística Aplicada Transgressiva busca ir além das convenções linguísticas tradicionais para promover uma linguagem inclusiva, empoderadora e consciente de seu papel na construção e desconstrução de normas sociais.

3 METODOLOGIA

A elaboração e aplicação deste projeto, uma “pesquisa de natureza qualitativa e de base metodológica interpretativista” (Leroy, 2021, p. 59) dos dados de cunho interpretativo e etnográfico, entendendo esse último “como política, em sentido amplo, revelando desdobramentos inseparáveis da nossa participação fundamentalmente centrada no contexto onde nós vivemos e agimos” (Jung; Silva & Santos, 2019, p. 1), se desenvolveu por meio de um projeto de educação linguística.

Importante ressaltar que o desenvolvimento e a aplicação deste projeto de educação linguística em sala de aula estão em consonância com o conteúdo sobre variedade, diversidade e preconceito linguístico da Base Nacional Comum Curricular para o 9º ano do ensino fundamental (Brasil, 2018). O projeto de educação linguística foi desenvolvido em sala de aula com uma turma de 25 alunos do 9º ano do ensino fundamental II e sua aplicação será descrita nesta dissertação.

Quanto aos instrumentos de geração de registros (dados), destacamos o livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – 9º ano”, dos autores Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo (2020). Trata-se de uma obra destinada ao ensino de língua portuguesa, elaborada com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e apresenta uma proposta dinâmica e objetiva para o ensino da língua.

A obra apresenta textos de diferentes gêneros e esferas sociais para que os alunos possam explorar a linguagem de forma ativa e reflexiva. Os textos são apresentados acompanhados de atividades que estimulam a leitura, a compreensão e a interpretação, abordando os conceitos gramaticais de forma contextualizada e objetiva. As atividades de produção textual permitem aos alunos colocar em prática os conhecimentos adquiridos e as atividades são variadas e desafiadoras, incentivando-os a criar textos de diferentes gêneros e estilos. Ao longo desta dissertação, destacaremos as páginas que utilizamos durante a aplicação do projeto.

Utilizamos também como metodologia as cinco fases que definem o processo de pesquisa qualitativa, conforme definidas por Denzin e Lincoln (2006, p. 23):

(1) o pesquisador como sujeito multicultural; (2) paradigmas e perspectivas teóricas; (3) estratégias de pesquisa; (4) métodos de coleta e de análise, métodos de geração de registro e de análise; (5) a arte, as práticas e a política de interpretação e da avaliação.

Denzin e Lincoln (2006) definem o processo de pesquisa qualitativa em cinco fases, como visto acima. A primeira fase é "o pesquisador como sujeito multicultural", destacando a influência das experiências e identidades do pesquisador na pesquisa. A segunda fase, "paradigmas e perspectivas teóricas", envolve a escolha das abordagens teóricas que orientarão o estudo. A terceira fase, "estratégias de pesquisa", refere-se ao planejamento e ao design da pesquisa, incluindo a escolha de métodos qualitativos adequados. A quarta fase abrange "métodos de coleta e de análise, métodos de geração de registro e de análise", que são as técnicas específicas para coletar, registrar e analisar os dados qualitativos. A quinta e última fase é "a arte, as práticas e a política de interpretação e da avaliação", que envolve a interpretação dos dados coletados, considerando as implicações artísticas, práticas e políticas dos resultados e a avaliação crítica da pesquisa.

Finalmente, frisa-se que o pesquisador e o assistente seguiram todos os preceitos da ética em pesquisa, considerando as determinações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e da Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que se encontram em anexo, como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foram assinados, respectivamente, pelos alunos e seus responsáveis, concordando com a divulgação dos dados gerados em sala de aula.

3.1 Contexto da pesquisa

Este projeto de educação linguística ampliada e de Letramento Racial Crítico foi aplicado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino (25 alunos) da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC, localizada no bairro Nossa Senhora de Fátima, na periferia da cidade de Sabará/MG, habitado em sua maioria pela população negra.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC – Sabará/MG.



Fonte: Acervo do autor.

No local existiam fazendas que foram loteadas em 1955, mas só a partir de 1972 houve um aumento populacional, quando o povoamento da região de fato começou. O bairro N. S. de Fátima não apresentava, nessa época, nenhuma infraestrutura. Não havia água, energia elétrica, transporte público e as ruas não eram pavimentadas (Libânio, 2004).

Figura 2 – Vista superior da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC – Sabará/MG.



Fonte: Acervo do autor.

A conquista de melhorias estruturais para a população local aconteceu aos poucos, graças à mobilização dos próprios moradores, por meio da associação comunitária ou de abaixo-assinados dirigidos ao poder público. Depois de muita pressão e luta, a primeira escola, Gabriela Araújo Leite, foi construída em 1981 (Libânio, 2004).

De acordo com informações da defesa civil municipal, a região teve um acelerado crescimento populacional nos últimos anos, principalmente na comunidade conhecida como Eucaliptos. Esse aumento se deu por meio da ocupação de terrenos em área de risco, formando assentamentos precários, já que a cidade não tinha uma política pública continuada de moradia urbana. Por esse motivo, em 2005, aconteceu um deslizamento de terra no local, o que levou a Prefeitura de Sabará a construir 32 casas para atender à população atingida (Sabará, 2023).

Figura 3 – Lateral da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC – Sabará/MG.



Fonte: Acervo do autor.

As condições de vida da população do bairro N. S. de Fátima melhoraram muito nos últimos anos. Atualmente, os moradores já podem contar com uma infraestrutura capaz de atender grande parte das suas necessidades básicas. Contudo, existem ainda reclamações quanto ao tratamento das ruas, que não são completamente asfaltadas, o que dificulta o acesso dos veículos em alguns pontos. Outro problema enfrentado pelos moradores da região é o alto índice de violência em comparação com outras regiões do município (Libânio, 2004).

Segundo informações da Prefeitura (Sabará, 2023), estão cadastrados no bairro 17 equipamentos, sendo uma associação esportiva, uma associação comunitária, quatro escolas municipais, uma escola estadual, quatro centros de educação infantil, dois postos de saúde, um núcleo de prevenção à criminalidade, dois projetos sociais e um centro de referência social.

Entre essas escolas municipais, encontra-se a E. M. Aníbal Machado¹² – CAIC, que atende alunos do Ensino Fundamental I e II, funcionando em dois turnos: matutino – o qual recebe alunos do Ensino Fundamental I – e vespertino – o qual recebe alunos do Ensino Fundamental II. É uma escola grande, fundada em 1996, e é o único Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) do município de Sabará.

Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) são instituições educacionais que foram criadas no Brasil na década de 90 com o objetivo de oferecer um ambiente de ensino e aprendizado para além do currículo tradicional. Os CAICs têm como propósito fornecer educação de qualidade, mas também abordar as necessidades básicas e o bem-estar das crianças e adolescentes, especialmente aqueles que vivem em áreas socialmente desfavorecidas.

Os CAICs foram inspirados pela Escola Parque, uma instituição de ensino cujo conceito foi idealizado por Anísio Teixeira em Salvador, Bahia, em 1950. Anísio Teixeira foi um importante educador brasileiro, defensor da educação progressista e inovadora, e que desempenhou um papel significativo na reforma educacional no Brasil durante o século XX. A Escola Parque foi criada como uma resposta ao modelo tradicional de ensino e buscava oferecer uma abordagem mais dinâmica e centrada no aluno. O conceito-chave por trás da Escola Parque era proporcionar um ambiente de aprendizado mais significativo, interdisciplinar e prático para as crianças e os adolescentes, permitindo que elas explorassem e aprendessem por meio de experiências e atividades concretas (Menezes, 2001).

Os CAICs também foram inspirados nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma inovadora iniciativa educacional no estado do Rio de Janeiro durante a década de 1980. Eles foram idealizados pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro e implementados durante a gestão do ex-governador Leonel Brizola, com projetos arquitetônicos assinados por Oscar Niemeyer (Oliveira, 2022).

Os CIEPs foram uma tentativa inovadora de melhorar a qualidade da educação pública no Brasil e proporcionar um ambiente de aprendizado mais

¹² Homenagem ao escritor sabarense Aníbal Machado, pai da também escritora e dramaturga mineira Maria Clara Machado, fundadora da escola de teatro “Tablado”, no Rio de Janeiro.

enriquecedor para os alunos, especialmente aqueles em áreas socialmente desfavorecidas. No entanto, a implementação e a manutenção desses centros enfrentaram desafios financeiros e políticos, e muitos deles sofreram com problemas de infraestrutura ao longo dos anos. Mesmo assim, os CIEPs permanecem como um marco importante na história da educação brasileira e são lembrados por seu compromisso com a educação de qualidade e a promoção da igualdade de oportunidades (Oliveira, 2022).

Voltando à Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC, além da educação formal que inclui o ensino de matérias acadêmicas regulares, como matemática, ciências, línguas, etc., conta com atividades culturais e esportivas, como a Fanfarra, o Balé e a Escolinha de Futebol, a fim de promover o desenvolvimento cultural e físico das crianças e adolescentes.

A Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC conta com alimentação balanceada elaborada por nutricionistas, auditório, laboratório de informática, pátio coberto, área verde, quadra esportiva coberta, biblioteca, parquinho, sala de leitura, refeitório, laboratório de ciências, sala de professores, internet banda larga e um teatro de arena.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os estudantes, sujeitos desta pesquisa, são alunos do 9º ano do ensino fundamental e têm, em média, 14 anos. A maioria dos alunos é identificada como preta e parda, o que reflete a diversidade racial do Brasil. Essa informação é importante na discussão sobre equidade racial e políticas públicas que buscam promover a igualdade de oportunidades educacionais. Além da diversidade racial, os alunos representam uma variedade de origens culturais, regionais e étnicas, característica marcante da sociedade brasileira.

São adolescentes que estão em um estágio de transição entre o ensino fundamental e o ensino médio. Nessa fase, os alunos começam a pensar sobre suas opções futuras, incluindo estudos superiores e carreiras, e como a promoção da igualdade racial e a luta contra o racismo afetam seus sonhos.

Quanto ao pesquisador, sou professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (desde 2005 atuando na educação básica), sempre em

escolas públicas da periferia. Sou negro, posto que pardo, licenciado em Português pela Faculdade de Letras da UFMG (o único de toda a minha família a estudar nessa instituição federal de ensino superior), servidor efetivo do município de Sabará/MG desde 2018 e escritor.

Com o pseudônimo literário Dan Oliver, publiquei um romance juvenil pela editora RHJ chamado *Certa Manhã*, que aborda o cotidiano de estudantes de uma escola pública na periferia de uma grande metrópole e ganhou uma segunda edição agora (Oliver, 2024); uma novela de espionagem sobre a nossa história contemporânea, intitulada *Operação Brasil* (Oliver, 2022), que saiu pela Amazon; a biografia de uma banda punk do subúrbio de Belo Horizonte chamada *Anarquia em BH* (Oliver, 2023) e *Ela nunca esteve sozinha* (uma novela juvenil que será publicada no segundo semestre de 2024 pela Caravana Grupo Editorial). Sou natural da capital mineira, nasci em 1978 e moro, desde os três anos, na fronteira entre Sabará e BH, um entrelugar onde muitas histórias se tocam...

3.3 Categorias de análise

Categorias de análise são conceitos ou critérios usados para organizar e interpretar dados em uma pesquisa. Elas funcionam como agrupamentos temáticos que permitem ao pesquisador classificar, segmentar e sintetizar informações de maneira sistemática. Essas categorias podem emergir dos dados durante o processo de análise (abordagem indutiva) ou ser predefinidas com base em teorias e hipóteses anteriores (abordagem dedutiva). Ao definir categorias de análise, o pesquisador consegue identificar padrões, relações e significados nos dados, facilitando a compreensão e a interpretação dos fenômenos estudados. Essas categorias são essenciais para estruturar a análise qualitativa, proporcionando uma base sólida para a construção de conclusões e teorias.

Nossa maior categoria é o construto pretuguês/mineirês. Identificaremos se existe nas palavras e expressões indícios de línguas africanas e indígenas, por meio da aplicação de um projeto de educação linguística baseado na linguística aplicada transgressiva e no letramento racial crítico.

4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA

Nos subcapítulos a seguir, discorrerei sobre como se deu a aplicação do projeto de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico, que foi desenvolvido entre os 25 alunos do 9º ano da Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC, e como ele foi planejado, quais foram as etapas, em quanto tempo foi aplicado, como foram as atividades etc.

4.1 Diversidade linguística racial

Como a escola carece de muitos recursos materiais (por exemplo, os professores não têm acesso à cota de fotocópias), comecei utilizando o que tinha à mão, no caso, o livro didático, pois todos os alunos tinham um exemplar, e o mesmo dialogava com o projeto de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico proposto. É importante observar que o uso de livros didáticos desempenha um papel fundamental no processo educacional, pois em muitas escolas públicas os estudantes não têm acesso a uma variedade de recursos educacionais, e os livros didáticos proporcionam acesso a informações, conceitos e teorias que podem não estar disponíveis de outra forma. Além disso, os livros didáticos podem ajudar a reduzir as desigualdades educacionais, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso a recursos de qualidade.

O livro adotado pela escola no triênio 2021/22/23 foi o “Se liga na língua”, da editora Moderna, escrito por Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo (2020). Todas as páginas utilizadas foram escaneadas e inseridas como imagens após as referências. Um motivo para termos utilizado esse livro didático foi porque os autores dedicam uma atenção especial à questão da diversidade linguística, enfatizando sua relevância no processo educativo e na construção da cidadania. Siniscalchi e Ormundo (2020) argumentam que a diversidade linguística, refletida nas diferentes variedades do português faladas no Brasil, deve ser reconhecida e valorizada dentro do contexto escolar. Ao abordar essa diversidade, o livro busca promover um ensino inclusivo que respeita e celebra a riqueza cultural e social do país.

A obra enfatiza que o reconhecimento das variedades linguísticas é essencial para a formação de uma identidade linguística plural. Siniscalchi e Ormundo (2020) discutem como os diferentes dialetos regionais, socioletos e etnoletos contribuem para a construção da língua portuguesa no Brasil, defendendo que esses aspectos devem ser incorporados ao currículo escolar, de modo a refletir a realidade linguística dos alunos e permitir que eles vejam suas próprias formas de falar representadas e valorizadas no ambiente educacional.

Além disso, o livro critica o preconceito linguístico e ressalta a necessidade de superá-lo. Siniscalchi e Ormundo (2020) destacam que os livros didáticos e as práticas pedagógicas devem evitar qualquer forma de discriminação com base na maneira como os alunos falam. Elas argumentam que, ao respeitar e valorizar a diversidade linguística, os educadores podem contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem inclusiva não só melhora a autoestima dos alunos, mas também os prepara para entender e apreciar a diversidade cultural do Brasil.

Por fim, a obra conecta a diversidade linguística à formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao aprender sobre as várias formas de falar português, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais do país. Isso os torna mais preparados para participar ativamente da sociedade, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão. Dessa forma, Siniscalchi e Ormundo (2020) sugerem que a valorização da diversidade linguística é fundamental para a construção de uma cidadania plena e participativa, onde todos têm voz e são respeitados.

Obviamente, os livros didáticos não são a única ferramenta educacional necessária. Eles devem ser complementados com outros recursos, como materiais de leitura adicionais, atividades práticas e recursos digitais, para proporcionar uma educação mais abrangente e dinâmica.

Antes de começarmos as atividades, conversei com os alunos sobre o projeto, como ele se inseria no meu contexto de pesquisa, e o que eles sabiam sobre as nossas línguas. A capacidade de reflexão metalinguística se mostrou aquém do idealizado para o ano final do ensino fundamental II, o que apenas reforçou a necessidade do desenvolvimento do projeto de educação linguística.

Depois dessa conversa preliminar, a primeira atividade foi sobre as variedades linguísticas da língua portuguesa, comparando o português brasileiro

com o português europeu através da leitura de uma tirinha do personagem Calvin, criado por Bill Watterson, que foi apresentada em duas versões, cada qual com uma variedade do português citado acima (Figura 4) (Siniscalchi; Ormundo, 2020). Além do texto de apoio, a atividade contou com questões sobre o tema.

Também lemos em sala um fragmento do romance do escritor angolano Ondjaki, para que os alunos percebessem as diferenças e similaridades entre o português brasileiro e o português angolano (Figura 5) (Siniscalchi; Ormundo, 2020).

Figura 4 – Atividade Variedade Linguística

Mais da língua

Variedades linguísticas

Nos poemas-protesto estudados neste capítulo, o eu lírico procura convencer seu interlocutor a agir de uma determinada maneira ou a considerar determinados pontos de vista. A língua é o meio mais comum de interação entre os indivíduos nas relações diárias – comunicação com familiares, contato com amigos, atuação no trabalho –, além de ser fundamental no desenvolvimento de atividades políticas, culturais e científicas. Nesta seção, você dará continuidade a seus estudos sobre o uso social da língua.

Pra começar

As histórias do personagem Calvin foram escritas originalmente na língua inglesa. A seguir, apresentam-se duas traduções da mesma tirinha: a primeira, publicada no Brasil, e a segunda, em Portugal. Leia ambas, prestando atenção às falas, e responda às questões seguintes.

Calvin

Bill Watterson

Calvin

Bill Watterson

- 1** O pai de Calvin está irritado com a atitude do menino. Como a linguagem não verbal revela aos leitores que a amnésia do personagem é um fingimento?
- 2** Explique a fala do último quadrinho e a reação do pai de Calvin.

30

Figura 5 – Atividade “Diferenças e similaridades entre o português brasileiro e o português angolano”.

- 3** Leia o fragmento de um romance do escritor angolano Ondjaki. Nele é narrado o diálogo de um menino com um empregado de sua casa.

Acordei novamente bem-disposto porque ia à praia com a tia Dada, as minhas irmãs tinham aulas, e eu era o único que podia lhe acompanhar. Isso também era bom porque como íamos estar só os dois, ia dar para lhe enfiar umas baldas que não tinha ninguém ali para me desconfirmar.

Bom dia, menino!, disse o camarada António quando eu já estava a acabar o matabicho. *Bom dia, camarada António, tudo bem?*, enquanto ele começava a arrumar melhor os copos, mudava os pratos de sítio, abria a geleira e espreitava, abria a janela da cozinha, tudo só por hábito, não é que aqueles gestos fossem para alguma coisa, não sei se já repararam que os mais velhos fazem muito isso.

– *Menino, hoje vai passear?* – e continuava a mexer nas coisas.

– *Sim, vou com a tia Dada à praia, o camarada João vai nos levar.*

– *A tia trouxe prenda, menino?* – ele tava a rir, assim queria perguntar se a tia tinha trazido prendas pra todos.

– *Tu ainda não falaste com ela, António?*

– *A tia tava a falar ainda com o pai, ainda não falei bem...*

– *Hum... – eu sorri. – Acho que ela trouxe-te uns sapatos bem bonitos...*

ONDJAKI. *Bom dia, camaradas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 47-48.



- a) O que António queria saber?
b) Que ações indicam que ele não se sente à vontade para perguntar abertamente?

Nesta etapa, os alunos se envolveram bastante, principalmente quando falamos sobre expressões corriqueiras de Portugal, que no Brasil tem outros significados. Alguns alunos têm parentes residindo em Portugal, de forma que trouxeram para o debate experiências exoescolares. Um aluno, cujo pai é camelô em um shopping popular de Belo Horizonte, disse que conheceu um angolano que também trabalha nesse centro comercial, e que almoçou em sua casa a convite do pai. Fez considerações sobre a prosódia e a pronúncia, e sobre o uso de palavras pouco comuns no Brasil, como ao lume (ao fogo), apetecer (agradar, cobiçar, pretender) e armado em carapau de corrida (alguém que se julga mais esperto do que os outros). Foram utilizadas duas aulas para a leitura, debate e resolução/correção das questões.

Em seguida, dando sequência às atividades do livro didático, lemos o texto de apoio em sala de aula, em voz alta, sendo que cada aluno leu um trecho (Figura 6) (Siniscalchi; Ormundo, 2020). Esse texto versa sobre o português brasileiro, apresentando textos antigos e um contemporâneo, como fragmentos de "A carta de Pero Vaz de Caminha" (Figura 7) (Siniscalchi; Ormundo, 2020), uma reportagem sobre esportes publicada em um jornal de 1918 e um meme (Figura 8) (Siniscalchi; Ormundo, 2020). Os alunos puderam perceber então a presença de palavras arcaicas e de formas ortográficas em desuso, como os vocábulos albarrada (jarro) e innegavel (inegável), e de gírias e expressões modernas, como "véi", "na boa" e "mando flip".

Esses arcaísmos, gírias e neologismos despertaram uma discussão sobre como as palavras mudam com o tempo, tanto no que diz respeito ao desaparecimento e aparecimento de novos vocábulos, como a mudança de grafia de algumas palavras em função das reformas ortográficas efetuadas no Brasil. Foi um momento importante de conscientização sobre a língua. Os alunos destacaram desde o nome de um deles, que é grafado com PH, mas pronunciado como F, até a diferença das gírias usadas por eles, pelos pais e pelos avós (variações geracionais).

Ainda nesta parte, o texto de apoio discorreu sobre como as línguas mudam, apresentando para isso fatores geográficos, sociais e históricos para explicar a variação linguística. Importante destacar que, entre os fatores que influenciam as mudanças linguísticas, o livro não apontava a questão racial, o que ressaltava a

importância do letramento racial crítico conjugado ao projeto de educação linguística proposto.

Figura 6 – A origem do Português Brasileiro.

- 1 Como o trecho revela, nos dois primeiros parágrafos, o estranhamento entre as duas culturas?
- 2 O que permitia a interação entre indígenas e navegadores?
- 3 Segundo Pero Vaz de Caminha, os portugueses tinham segurança na interpretação do que os indígenas comunicavam? Justifique sua resposta.



Biblioteca cultural

A carta de Pero Vaz de Caminha não revela apenas aspectos da cultura do povo que aqui vivia antes do processo de colonização europeu; mostra, também, a visão que o europeu tinha sobre tudo o que fosse diferente dele. Leia aquela que é considerada por alguns a "certidão de nascimento" do Brasil em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

Como você sabe, o português não é a língua original do Brasil. Quando os europeus aqui chegaram, encontraram vários povos indígenas, que falavam, segundo os pesquisadores, mais de trezentas línguas.

Da mistura do português com as línguas desses grupos surgiram "línguas gerais", que foram empregadas pelos habitantes do Brasil – indígenas, colonizadores e seus descendentes, assim como povos escravizados trazidos do continente africano – nos primeiros séculos desde a chegada dos portugueses.

Aos poucos, a língua portuguesa foi se impondo, mas manteve as contribuições indígenas e, ainda, incorporou outras palavras oferecidas pelas línguas de povos estrangeiros que se estabeleceram no Brasil.

As línguas africanas contribuíram para ampliar o vocabulário do nosso português com palavras como *bagunça*, *camundongo*, *caçula*, *mingau* e *nenê*, entre muitas outras. Em menor grau, os imigrantes europeus e asiáticos, que chegaram nos séculos XIX e XX, influenciaram a língua usada na região em que se instalaram ou o português como um todo.

Além disso, a língua continua sendo modificada conforme o uso e pelo contato com a cultura estrangeira. Por meio da música, do cinema, das relações comerciais, das comunicações pela internet etc., algumas palavras e construções de outras línguas acabam sendo incorporadas ao uso cotidiano, como *shopping*, *delivery*, *self-service*, *selfie*, *playground*, *gourmet*.

A língua de Portugal, por sua vez, também se modificou. Ao longo do tempo, sofreu influência de outras culturas e se afastou daquela língua que chegou ao Brasil. Como resultado, brasileiros e portugueses falam duas variedades distintas de português.

Pode-se dizer o mesmo de outros países, também colonizados por Portugal, que empregam a língua portuguesa. Eles já contavam com suas línguas e continuaram a ser influenciados por outras culturas.

No mapa a seguir, são indicadas as regiões que formam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), também conhecida como Comunidade Lusófona. Além desses países, Macau, na China, e Goa, na Índia, também têm comunidades falantes do português.



GALVÃO BERTAZZI

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Figura 7 – O Português Brasileiro.

- 3** Ao ler as duas traduções da tira é possível observar algumas diferenças entre a língua portuguesa usada no Brasil e aquela utilizada em Portugal.
- Na tradução portuguesa, que pessoa gramatical o pai de Calvin emprega para se referir ao filho? Cite um exemplo.
 - Esse uso é comum no Brasil? Justifique.
 - Compare a posição do pronome *me* em relação ao verbo no segundo quadro. Qual é o uso preferido pelos brasileiros em situações de interação oral? E pelos portugueses?
 - Cite uma palavra da tradução portuguesa que não seja comum no português falado no Brasil.

Como você percebeu, a língua portuguesa usada no Brasil difere daquela empregada em Portugal. Embora seja possível compreender o que está sendo dito na tirinha traduzida para os portugueses, notamos particularidades quanto ao vocabulário e às construções sintáticas. Caso estivéssemos ouvindo os personagens, também notaríamos diferenças na forma como as palavras são pronunciadas.

Tais particularidades estão relacionadas ao percurso da língua portuguesa nos dois países. Apesar de os colonizadores portugueses terem trazido sua língua para o Brasil, o português falado aqui e aquele falado em Portugal foram influenciados por fatores diferentes.

O português brasileiro

O trecho a seguir foi copiado da carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei D. Manuel, de Portugal, contando sobre os primeiros contatos dos portugueses com os nativos do território brasileiro "recém-descoberto".

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, **fartéis**, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora.

Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma **albarrada**. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora.

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que **lhas** dessem, **folgou** muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não **lho** havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera.

BRASIL. Ministério da Cultura. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

Como ocorre com todas as línguas, a língua portuguesa varia. Ela não é a mesma em Portugal, no Brasil e nos demais países em que é falada.



Fartéis: doces.
Albarrada: jarro.
Lhas: lhe + as.
Folgou: brincou, divertiu-se.
Lho: lhe + o.

Figura 8 – A variação linguística.

O **fator social** também é responsável por distinguir variedades linguísticas. A língua varia conforme a idade do falante, o gênero, o nível de escolaridade, a profissão, os interesses etc. Leia este meme e imagine a que grupo urbano se relaciona a fala atribuída ao cachorrinho.



Ao deparar com a palavra "véi" e a expressão "mando *flip*", o leitor pode identificar essa fala com a de alguns grupos jovens.

Existe, ainda, um terceiro aspecto responsável pela variação da língua, o **fator histórico**. Ao longo do tempo, a língua se transforma, palavras e construções são abandonadas e outras são introduzidas no vocabulário ou modificadas. Os falantes brasileiros, por exemplo, praticamente já abandonaram o uso da segunda pessoa do plural (*vós*). Algumas gírias entraram e saíram de moda, como o adjetivo *supimpa*, que indica algo muito bom.

Leia este anúncio de 1918.

Um trampolim modelo

Paralelamente ao innegavel desenvolvimento dos *sports* em nosso paiz, verifica-se o natural desenvolvimento da nossa industria nesse ramo de actividade. Ainda agora acaba de construir a firma Prado Peixoto & C., desta praça, o solido e elegante trampolim [...].

Revista América. p. 96. Disponível em:
<https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6819/1/45000033181_Output.o.pdf>.
Acesso em: 5 set. 2018.

Além da formalidade, incomum nos anúncios publicitários atuais, o texto revela regras de ortografia que hoje já não são válidas.

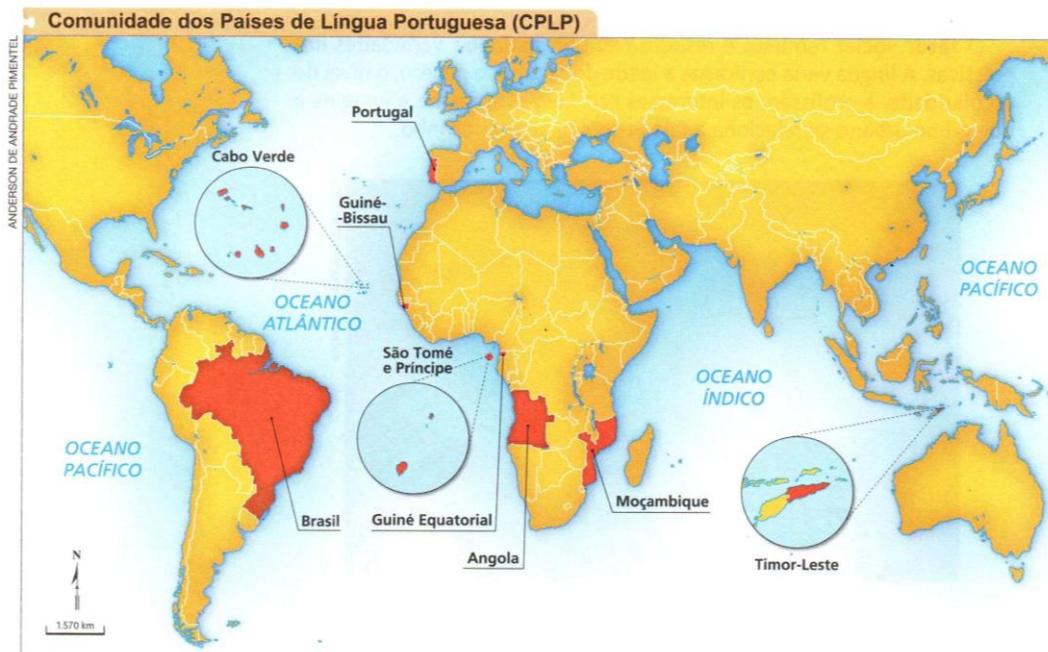
A **variação linguística** é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. As características de cada falante, como idade, origem geográfica, nível de escolaridade e atividades profissionais e de lazer, fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas.

Indaguei se imaginavam como as línguas africanas haviam influenciado o português brasileiro. Não souberam responder. Analisamos então o *mapa mundi* com as nações partícipes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) assinalados (Figura 9) (Siniscalchi; Ormundo, 2020). Os alunos ficaram espantados com a quantidade de países lusófonos, e questionaram o porquê da maioria desses países se localizarem na África. Também desconheciam a existência de Macau e do Timor-Leste. Nesse momento, falei sobre o projeto colonial português e sobre como esses países conquistaram a sua independência, mas conservaram a língua portuguesa como um dos idiomas falados nestas nações. A leitura dos textos, o debate e a realização e correção das atividades demandou mais duas aulas.

Logo, o livro didático apresentou o conteúdo referente às variedades linguísticas presentes no Brasil, de maneira introdutória, a partir de um fragmento de um artigo escrito por Leandro Narloch, intitulado “As línguas no Brasil”, que foi publicado na revista *Superinteressante* em 2002 (Figura 10) (Siniscalchi; Ormundo, 2020). Esse texto critica os “nacionalistas” que são contra a presença de estrangeirismos no português brasileiro, argumentando que nossa língua foi e é influenciada por palavras de diversas outras línguas.

Lembrei-me da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto (1992), e comentei então com os alunos como esse debate era antigo. Pedi a um deles que buscasse um exemplar na biblioteca escolar, e lemos trechos do livro. Salutar destacar também que a bibliotecária, junto com a obra original, enviou uma edição em quadrinhos (Cavalcanti, 2008), que circulou de mão em mão como empréstimo. Dessa forma, abriu-se uma porta para que eles adentrassem no universo do grande escritor negro Lima Barreto.

Figura 9 – Por que a língua sofre variações?



Referência: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). 2018.

Por que a língua sofre variações

As particularidades percebidas no português falado em cada país da Comunidade Lusófona exemplificam o fenômeno da **variação linguística**.

As línguas variam em função de inúmeros fatores. O **fator geográfico** é um deles e não distingue apenas os falares de países diferentes. No Brasil, por exemplo, percebemos diferenças na maneira como falam gaúchos, baianos, cariocas, paulistas, mineiros, paraenses etc.

Veja como o chargista Jarbas Soares, conhecido como Jabá, aproveitou a variedade usada em Minas Gerais para produzir humor.

Para brincar com a crença popular de que um disco voador teria pousado em Varginha (MG), o chargista colocou um ET em busca de um produto típico, o pão de queijo, e usou o termo "cafezin" para caracterizar o sotaque local.

Em um mesmo estado, podemos observar diferentes variedades ao compararmos a fala usada nas áreas urbanas e nas rurais.



Figura 10 – As línguas do Brasil.

Variedades linguísticas NA PRÁTICA

- 1 Leia este trecho de uma reportagem sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras.

As línguas do Brasil

[...]

As línguas indígenas e africanas também deixaram sua marca no Brasil – as indígenas descrevem a natureza exuberante, para a qual os europeus **literalmente** não tinham palavras, e as africanas **impregnaram** nossa cultura, especialmente a religião e a culinária. Hoje, muita gente acha ruim a influência inglesa na língua. Nacionalismos à parte, esse pessoal vai ter que suar muito se quiser mesmo livrar o português do Brasil de todos os estrangeirismos.

LEANDRO NARLOCH. *Superinteressante*, ed. 174, mar. 2002.



- A indicação "[...]" informa que foi suprimida uma parte anterior ao parágrafo reproduzido. Que palavra evidencia a mesma informação? Justifique sua resposta.
- É possível supor quem é "esse pessoal" citado no trecho? Explique sua resposta.
- Segundo o texto, a inclusão de palavras de outra língua no português é um fenômeno ocorrido apenas no passado? Justifique sua resposta.
- Explique os sentidos denotativo e conotativo da expressão *não ter palavras*.
- Qual desses sentidos está sugerido no texto? Que palavra é responsável por evidenciá-lo?
- Levante uma hipótese: por que os europeus "não tinham palavras" para descrever a natureza?

Abuse da língua

Em trios, preparem um pequeno texto – pode ser um diálogo, uma propaganda, uma música, uma entrevista etc. – usando muitas marcas de uma variedade linguística específica. Recorram a seus conhecimentos e a sua criatividade.

Literalmente: exatamente; ao pé da letra.

Impregnaram: influenciaram profundamente.

Lembra?

O sentido denotativo é o literal e o sentido conotativo é o figurado, inventado.

Na continuação, o livro didático apresentou um grupo de vocábulos para serem organizados de acordo com sua origem lexical: árabe (arroz), chinês (nanquim), francês (avenida), inglês (futebol), italiano (ópera), quimbundo (cafuné) e tupi-guarani (sucuri) (Figura 11) (Siniscalchi; Ormundo, 2020). Nessa parte, eles ficaram admirados com a quantidade de vocábulos que o português brasileiro absorveu de outras línguas.

Falei para eles que as culturas estão sempre se tocando, e “trocando”. Os alunos fizeram comentários como “ópera é de origem italiana porque é um estilo musical que deve ter sido criado na Itália” e “futebol é de origem inglesa porque foi inventado pelos ingleses”.

Indagaram porque avenida é uma palavra francesa, e contei sobre como as ruas de Paris eram apertadas, e que o governo francês alargou-as por dois motivos: para abrir espaço para uma nova invenção que tomou o mundo, os automóveis, e para evitar uma nova insurreição popular na urbe franca, como a Comuna de Paris, onde os trabalhadores parisienses, se aproveitando das ruas estreitas da capital, organizaram barricadas para enfrentar a burguesia e seus aparelhos repressores, como os gendarmes (polícia francesa).

Mas o que realmente chamou a atenção dos alunos foram o nome “quimbundo” e a quantidade de palavras presentes no português brasileiro advindos dessa língua africana e do tupi-guarani. Destacaram em seus comentários que eram palavras principalmente ligadas à natureza e à culinária. Aproveitei a oportunidade para explicar que os europeus nunca haviam tido contato com animais e plantas nativos da América, e por isso se apropriaram dos nomes utilizados pelos povos indígenas. No caso dos vernáculos oriundos do quimbundo (como os nomes de vários pratos culinários), disse-lhes que isso explicitava o quanto as culturas da África haviam influenciado a nossa cultura brasileira. Para tanto, foram utilizadas duas aulas.

Para exemplificar as variedades linguísticas presentes no Brasil, o livro didático apresentou uma receita culinária cujo ingrediente fora referido como mandioca, aipim e macaxeira. Na sequência, o livro traz a variedade do português utilizada por alguns grupos urbanos da capital paulista (tirinha Urbanóide, de Diogo Salles, figura 9) (Siniscalchi; Ormundo, 2020), a variedade usada pelos jovens paraibanos (tirinha de Paulo Moreira, figura 10) (Siniscalchi; Ormundo, 2020) e a variedade mineira da região central (tirinha de Jarbas Soares, figura 6) (Siniscalchi;

Ormundo, 2020), além de questões. Foi uma boa discussão, pois alguns alunos são oriundos do interior do Estado, ou conhecem pessoas de outras regiões de Minas Gerais, e mesmo de outros Estados, via redes sociais, e pudemos refletir as essas variedades linguísticas presentes no país. Para tanto, utilizamos uma aula para ler os textos, debater e responder as questões.

Figura 11 – Atividade linguística.

- g) Leia as palavras do quadro a seguir, copie a tabela no caderno e complete-a com as palavras lidas. Todas as palavras tiveram origem em outras línguas e foram aportuguesadas em diferentes momentos.

samba – sanduíche – arroz – bife – azeite – senzala – envelope – nanquim – abajur – capim – carioca – abacaxi – pitanga – fubá – cafuné – ópera – açúcar – cenário – cipó – avenida – futebol – gabinete – chá – sucuri – turismo

Árabe	Chinês	Francês	Inglês	Italiano	Quimbundo	Tupi-guarani

O **quimbundo** é uma língua usada, principalmente, em Angola. O **tupi-guarani** é uma família que engloba várias línguas empregadas pelos indígenas sul-americanos.

- 2 Veja esta lista de ingredientes para a preparação de um bolo.

Bolo de macaxeira – mandioca ou aipim

Ingredientes

- 1 kg de macaxeira (mandioca, aipim)
- 2 xícaras (chá) de leite de coco
- ½ xícara (chá) de água
- 2 ½ xícaras (chá) de açúcar (se gostar desse bolo bem docinho use até 3 xícaras)
- 1 colher (sopa) de manteiga derretida
- 2 ovos

Disponível em: <<http://gshow.globo.com/receitas-gshow/receita/bolo-de-macaxeira-mandioca-ou-aipim-5068acd64d3885095d000045.html>>. Acesso em: 6 set. 2018.



- a) A precisão é uma das características do gênero textual *receita culinária*. Como ela aparece no texto?
- b) É correto afirmar que essa receita do bolo de macaxeira também serve para produzir bolos feitos de outros dois alimentos, a mandioca e o aipim? Justifique sua resposta.
- c) Explique por que o *site* que divulgou a receita mostrou boa compreensão do fenômeno da variação linguística.

Figura 12 – Atividade sobre o português paulistano.

- c) A linguagem do texto exemplifica uma das variedades linguísticas do português angolano. Associe as palavras e expressões da coluna da esquerda aos respectivos significados na coluna da direita.
- | | |
|-------------------|----------------------------|
| (I) balda | (A) lugar |
| (II) desconfirmar | (B) geladeira |
| (III) matabicho | (C) lorota, conversa fiada |
| (IV) sítio | (D) desmentir |
| (V) geleira | (E) café da manhã |
- d) O menino emprega o pronome *tu* para falar com António. A que pessoa do discurso se refere esse pronome?
- e) Considerando a relação entre os personagens, revelada na maneira como conversam, deve-se concluir que o uso desse pronome, no português de Angola, indica intimidade ou distanciamento?
- f) No Brasil, o emprego de *tu* é uma marca de variação geográfica ou social? Justifique.
- g) Que locução verbal os brasileiros costumam utilizar em lugar daquela destacada em "já **estava a acabar** o matabicho"?

Biblioteca cultural

Contos como "Momentos de aqui", "E se amanhã o medo", "O céu não sabe dançar sozinho" e "Sonhos azuis pelas esquinas", de Ondjaki, podem ser lidos no *sítio* oficial do autor.

- 4 Leia uma tirinha do Urbanoide, criado pelo quadrinista paulista Diogo Salles. Esse personagem emprega gírias típicas de alguns grupos urbanos, principalmente da cidade de São Paulo.



- a) A rede social citada pelo personagem permite aos usuários enviar e receber informações postadas pelos contatos da rede por meio de textos bem curtos. O que está sendo chamado de *fake* (falso) nesse contexto?
- b) O que Urbanoide quer dizer ao comentar que ele também é *fake*?
- c) Quais palavras ou expressões usadas por Urbanoide são gírias?
- d) Além do vocabulário, a variedade usada por Urbanoide apresenta uma particularidade em relação à concordância. Descreva-a.

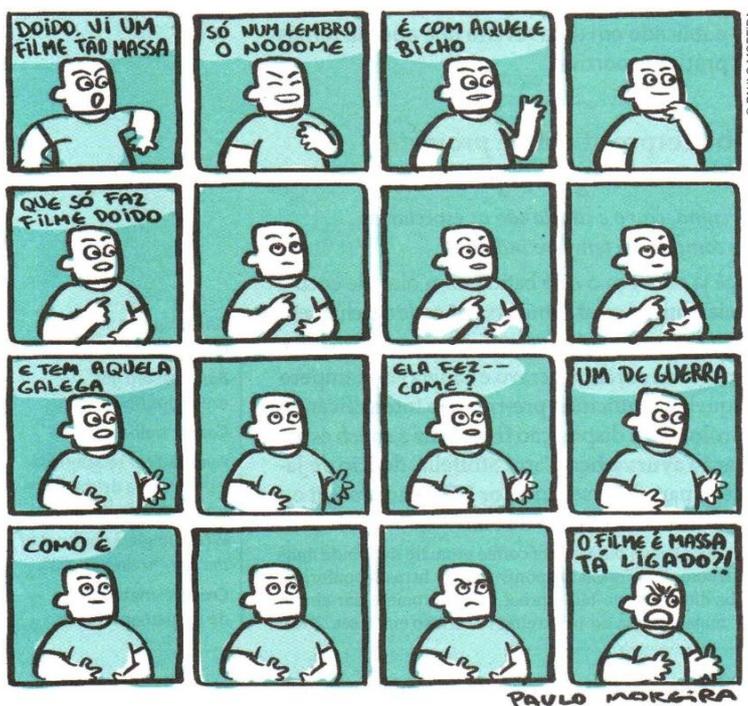
Fala aí!

Em diversas redes sociais, as pessoas expõem informações de sua vida pessoal. Em sua opinião, qual é o risco disso?

As **gírias** são palavras, expressões ou orações que pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, geralmente jovens, como os esquetistas ou os "funkeiros".

Figura 13 – O português paraibano.

5 Leia esta tira produzida pelo cartunista paraibano Paulo Moreira.



A língua nas ruas

É muito provável que existam migrantes na região em que você mora, isto é, pessoas que tenham nascido e vivido em um local do país e, depois, se mudado para outra região. Em grupos, entrevistem uma dessas pessoas e perguntem quais palavras usadas por vocês não são comuns na região de origem dela e como ela falaria caso estivesse lá. Anotem essas palavras e depois as apresentem à turma.

Chama-se **adjetivo de dois gêneros** aquele cujas formas masculina e feminina são idênticas.

- a) Qual é a situação retratada na tirinha?
 b) Leia parte da definição do adjetivo *massa* em um dicionário.

adjetivo de dois gêneros

26 B, N.E.; *infrm.* Que atrai (diz-se de pessoa); muito bom

27 BA, MG; *infrm.* muito bom ou especial; bacana, excelente

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (Org). *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2018.

[B] Brasil

[N.E.] Nordeste

[infrm.] informal

[MG] Minas Gerais

[BA] Bahia

Além dos significados da palavra e de sua classe gramatical, que outras informações o dicionário apresenta?

- c) Que gíria o personagem emprega para nomear seu interlocutor? Que gíria usou o personagem de Diogo Salles (tirinha da questão 4) com a mesma função?
 d) Assim como o personagem de Diogo Salles, o de Paulo Moreira também emprega a expressão "tá ligado?". Qual grupo social costuma usar essa expressão?
 e) Com base nas tirinhas, é correto afirmar que um jovem paraibano e um jovem paulista não compartilham gírias, compartilham parte das gírias ou empregam as mesmas gírias?

Na sequência, o livro didático retoma com maior ênfase o tema do estrangeirismo, a partir dos textos “O novo *bulletproof coffee* promete dar ainda mais energia no pré-treino”, de Eliane Contreras, publicado na revista Boa Forma em 2018 (Figura 14) (Siniscalchi; Ormundo, 2020), um cartaz anunciando o evento Garanhuns *nigth run* e um meme criticando o uso de anglicismos (Figura 15) (Siniscalchi; Ormundo, 2020), quando temos expressões em português, como *meeting* (reunião). Foi uma oportunidade para que eles refletissem sobre a presença de palavras inglesas em comércios da região. Citaram vocábulos como *delivery* (entrega) e *fitness* (academia). Para a leitura, discussão e realização das atividades, demandamos mais uma aula.

Figura 14 – Estrangeirismo.

Isso eu ainda não vi
Estrangeirismo

1 Leia o texto a seguir, publicado em uma revista que aborda temas relativos à saúde e à prática esportiva.

O novo *bulletproof coffee* promete dar ainda mais energia no pré-treino

Gengibre, cúrcuma, cravo e canela são as especiarias que compõem o tempero indiano

É provável que você já conheça o café batido com óleo de coco e *ghee* – e até aderiu à ideia para aguentar firme as sessões de agachamentos e *burpees*. Mas agora a nova onda é o *bulletproof coffee* com *masala*.

“As especiarias (gengibre, cúrcuma, cravo e canela) do tempero indiano combatem aquela preguiçinha pré-treino e intensificam o poder da bebida de prolongar a disposição física”, diz a *coach* especializada em alimentação *ayurvédica* Carol Stoffella, do Rio de Janeiro. Você vai ter fôlego para fazer seu melhor *WOD* no *crossfit* ou para ficar no pelotão da frente no treino de *bike*.

ELIANE CONTRERAS. O novo *bulletproof coffee* promete dar ainda mais energia no pré-treino. *Boa Forma*. Disponível em: <<https://boaforma.abril.com.br/dieta/o-novo-bulletproof-coffee-promete-dar-ainda-mais-energia-no-pre-treino/>>. Acesso em: 6 set. 2018.

Ghee: tipo de manteiga indiana.

Burpees: um dos exercícios do *crossfit*.

Coach: treinadora.

Ayurvédica: relacionada a uma forma de medicina tradicional da Índia.

WOD: (inglês) *work out of the day*, “treino do dia”.

Crossfit: metodologia de treinamento físico.

a) Considere o perfil da revista em que o texto foi publicado: que expressão usada no primeiro período revela a expectativa de um público específico? Por quê? Como você reescreveria o período para evitar essa restrição?

b) Considerando o tema e o vocabulário, como foi sua leitura do texto? Você compreendeu rapidamente as informações? Por quê?

c) Quais palavras dessa matéria não fazem parte da língua portuguesa ou são formas adaptadas de palavras estrangeiras?

d) Como a ortografia de algumas dessas palavras indica que elas não fazem parte de nossa língua? Dê exemplos.

e) Sem buscar informações em outras fontes, você conseguiria dizer o que é *bulletproof coffee* e o que é *masala*?

A presença de palavras emprestadas de outro idioma é comum em qualquer língua. Como ocorre nessa matéria jornalística, elas são usadas para referências específicas. No texto, algumas se referem à cultura indiana, mais precisamente a alimentos; outras remetem ao campo das práticas físicas, em que são comuns os termos em inglês.

Como você estudou, a língua portuguesa contou, ao longo do tempo, com o acréscimo de muitas palavras estrangeiras. Parte delas passou por um processo de adaptação à grafia e à pronúncia do português. Foi o que aconteceu com *futebol* e *abajur*, que vieram, respectivamente, do inglês *football* e do francês *abat-jour*. Outras palavras, porém, são incorporadas com sua forma original.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Figura 15 – Atividade sobre estrangeirismo.

Entre os termos vindos de outras línguas, alguns não contam com termos equivalentes em português, mas há casos em que a substituição, embora possível, foi rejeitada pelos falantes por motivos diversos.

Aprofunde essa reflexão com as atividades a seguir.

- 2** Observe este anúncio de um produtor de eventos.



- Qual expressão do anúncio é um estrangeirismo?
- Essa expressão tem um equivalente na língua portuguesa? Qual é ele?
- Por que, embora havendo um correspondente na língua portuguesa, esse e outros produtores de eventos semelhantes optam pelo termo em inglês?

- 3** O meme a seguir usa o humor para criticar o uso excessivo de estrangeirismos em alguns ambientes empresariais. Observe-o.



- Como o leitor reconhece, com base na linguagem não verbal, que o meme faz referência ao mundo corporativo, isto é, das empresas?
- Observe a escolha das cores vermelho e verde no texto do meme: elas sugerem preferência por *meeting* ou por *reunião*? Por quê?
- Em sua opinião, o que leva os funcionários das grandes empresas a incluir palavras da língua inglesa em suas comunicações?

Fala aí!

Em sua opinião, os estrangeirismos deveriam ser evitados? Por quê?

Dando continuidade ao conteúdo, o livro didático apresentou o tópico “adequação e preconceito linguístico”, a partir de uma tirinha do Níquel Náusea (Fernando Gonsales, Figura 16) (Siniscalchi; Ormundo, 2020) e uma pequena história em quadrinhos (Figuras 17 e 18) (Siniscalchi; Ormundo, 2020) produzida por Galvão Bertazzi, onde uma mulher utiliza a língua em diversos contextos (em família, entre amigos, no trabalho, na escola, etc.).

Figura 16 – Adequação e preconceito linguístico I.

Mais da língua

Pra começar

As cartas abertas reproduzidas neste capítulo contam com uma linguagem monitorada. O gênero prevê uma comunicação formal, com vocabulário preciso, construções sintáticas mais complexas e maior consideração das formas previstas na norma-padrão. Essa adequação da linguagem ao contexto de produção e de circulação do texto é o assunto da seção.

Adequação e preconceito linguístico

Leia esta tira do Níquel Náusea, personagem criado pelo quadrinista paulista Fernando Gonsales, e responda às perguntas.

Níquel Náusea Fernando Gonsales

FERNANDO GONSALES. *Níquel Náusea: siga seus instintos*. São Paulo: Devir, 2013. p. 11.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

- 1 Por que o rato acredita que o escorpião vai “sofrer muito na vida”?
- 2 Que expressão o escorpião usa para abordar seu interlocutor? Que tipo de comportamento é sugerido por essa expressão?
- 3 A maneira como ele usa as palavras confirma esse tipo de comportamento? Explique sua resposta.

O humor da tirinha resulta de uma inadequação: a fala do escorpião, além de não ser conveniente para seu objetivo, revela um excesso de formalidade, que não se justifica na situação de comunicação apresentada na tira.

No capítulo anterior, você estudou fatores sociais que determinam variedades da língua. Além das questões relativas às particularidades dos falantes, é importante considerar a situação de comunicação em que eles estão inseridos.

O assunto, o objetivo, o tipo de interlocutor e o lugar em que ocorre a comunicação são alguns dos fatores que podem determinar diferenças no uso da língua.

Figura 17 – História em Quadrinhos sobre adequação linguística I.



Fonte: Siniscalchi; Ormundo, 2020, p. 70.

Figura 18 – História em Quadrinhos sobre adequação linguística II.

12h30

Oba! Aqui tem o doce que eu gosto.

Me passa o cardápio, por favor!

Situações informais são marcadas por um uso descontraído da língua, em que nem sempre se observam as normas de regência, as frases são mais simples, entre outros exemplos.

O bruxismo é uma desordem funcional que se caracteriza pelo apertar e ranger dos dentes durante o sono.

A pressão ocasiona um severo desgaste.

19h

Situações muito formais exigem maior monitoramento. Há mais atenção às marcas de número (singular e plural) e a estrutura das frases e o vocabulário são mais complexos.

Caramba! Tá impedido! Cadê esse juiz ruinzão?!

21h

Também as emoções interferem na linguagem que usamos. Elas podem determinar, por exemplo, a escolha do diminutivo para expressar afeto, ou ganhar termos mais grosseiros quando expressamos nossa insatisfação.

GALVÃO BERTAZZI

71

Sobre essa HQ, acredito ser importante pontuar que a personagem em questão é negra e trabalha como dentista, o que chamou muito a atenção dos alunos, pois segundos os comentários feitos por eles, era a primeira vez que viam uma pessoa negra ser protagonista de uma HQ (alguns alunos disseram que já tinham visto um personagem negro na Turma da Mônica, o Ronaldinho, inspirado no jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho). Outro aluno comentou que nunca havia visto uma dentista negra, o que propiciou a abordagem sobre os motivos pelos quais a população negra está tão residualmente presente em profissões mais valorizadas socialmente, como dentistas, médicos, juizes, etc.

A seguir, o livro trouxe textos de apoio sobre o preconceito linguístico (Figura 19) (Siniscalchi; Ormundo, 2020), um depoimento da professora da Universidade Federal de Pernambuco, Nelly Carvalho, sobre o pernambuquês (Figura 20) (Siniscalchi; Ormundo, 2020), e uma placa afixada no túnel prefeito Marcello Alencar, no Rio de Janeiro, que apresentava um desvio da norma-padrão – extensão no lugar de extensão (Figura 21) (Siniscalchi; Ormundo, 2020). Sobre esse último texto, foi uma oportunidade para debatermos sobre questões como norma-padrão, coloquialismo e contextos linguísticos. Para leitura, debate e realização das atividades, demandamos duas aulas. No total, nessa primeira parte do projeto de educação linguística, foram necessárias dez aulas.

Figura 19 – Preconceito linguístico.

A **linguagem formal** é usada em situações mais cerimoniais, como uma aula universitária ou um noticiário de TV. Já a **linguagem informal** é utilizada em situações mais descontraídas, como programas de auditório ou debates esportivos. O emprego desses **níveis de linguagem** é flexível, dependendo do contexto e do objetivo do falante. Um político pode, por exemplo, preferir o uso da linguagem informal em um discurso para se aproximar do eleitor. Além disso, há graus de formalidade, que vão de nada formal a muito formal.

Um falante competente é quem consegue transitar entre esses níveis de linguagem, reconhecendo o que é adequado a cada situação de comunicação. Para isso, precisa se apropriar das formas socialmente mais valorizadas, as chamadas **variedades urbanas de prestígio**. Elas estão associadas, em geral, aos moradores dos grandes centros urbanos que têm acesso a mais atividades educacionais, culturais e científicas e atuam em esferas profissionais prestigiadas.

O modo de falar desse grupo urbano varia conforme as situações de comunicação, como vimos nas ilustrações das páginas 70 e 71. Apesar disso, observa-se que, em geral, as variedades urbanas de prestígio estão mais próximas da chamada **norma-padrão**, o modelo de uso da língua descrito nas gramáticas e nos dicionários. Nenhum falante – mesmo aquele que é muito culto – obedece à norma-padrão todo o tempo, mas essa norma é uma referência.



■ Preconceito linguístico

A compreensão de que a língua varia leva, necessariamente, ao reconhecimento de que não há uma língua "correta" ou "bonita". Todas as variações são legítimas porque servem ao propósito da língua: permitir a comunicação entre os indivíduos. Assim, o preconceito contra algumas variedades, como aquelas usadas por pessoas com pouca escolaridade, revela um equívoco no entendimento do funcionamento da língua.

Apesar disso, não é correto concluir que esses falares são bem-vindos em todas as situações de comunicação. Uma das mais importantes funções da escola é justamente a de aproximar os estudantes das variedades urbanas de prestígio para que eles possam adquirir progressivamente novos hábitos linguísticos, que lhes permitirão participar de todas as atividades culturais, científicas e profissionais disponíveis, inclusive aquelas que exigem a produção ou a compreensão de gêneros mais monitorados.

Figura 20 – Adequação e preconceito linguístico II.

Adequação e preconceito linguístico NA PRÁTICA

- 1 Leia a transcrição de um depoimento sobre o *pernambuquês* da professora Nelly Carvalho, da Universidade Federal de Pernambuco. Em seguida, responda às perguntas.

O fato da gente usar *oxente!* é porque lá é ô *gente!*, mas o *g* tem o som de *ch*. Pra gente foi se modificando e até hoje a gente não diz mais nem *oxente!*, a gente diz *oxe!*, *oxe!*, e a ... a prova disso é que *Virgem Maria!*, no momento, quando a gente diz como exclamação, a gente diz *ximaria!*.

Aliás, as ... as nossas influências a gente pode ver muito nas músicas de Luiz Gonzaga. O sertão era uma região diferenciada. Então, daí nós tivemos... teve palavras como *pitoco*, *cotoco*, *sufoco*, que eu acredito que sejam de origem africana pelo... pela diferença que têm do português. E também coisas criadas mais recentes, por exemplo, tem *bigu*, que todo mundo chama *carona* e a gente chama *bigu*, porque na época da Guerra os... as... não tinha quase automóvel aqui e os americanos quando passavam diziam assim *be good, be good*, quer dizer, seja bonzinho, me leve. Daí veio a palavra *bigu*.

E uma coisa muito engraçada é uma palavra que não tem nada de **dialetal**, mas que eu só percebi no dia que chegou uma pessoa e disse pra mim “Por que vocês dizem tanto *pronto?*”. Aí assim: “Vá até a esquina, aí pronto; dobre do lado, aí pronto, chega lá”. Tudo pra gente é *pronto*. Então é uma maneira, são essas maneiras que a gente vai criando e vai **estratificando** na nossa linguagem. E a gente tem muito orgulho, pelo menos eu tenho muito orgulho da minha linguagem.

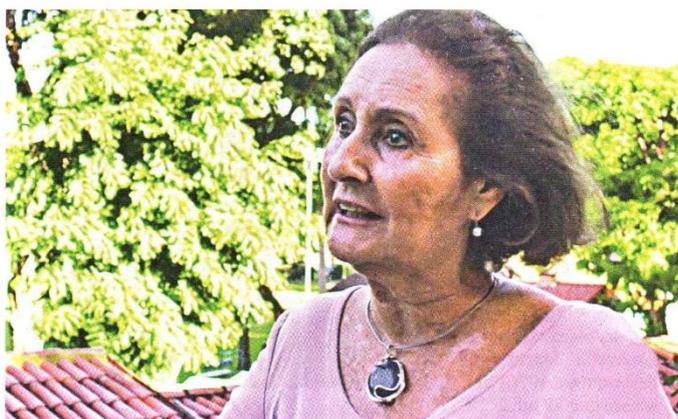
Disponível em: <<https://vimeo.com/46450960>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Lembra?

As **transcrições** procuram indicar a maneira como um texto foi dito, por isso mantêm pausas, hesitações, marcadores de conversa etc.

Dialetal: aquilo que é próprio da variedade regional de uma língua.
Estratificando: fixando.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



A professora Nelly Carvalho em cena do vídeo *O dialeto pernambuquês*.

RICCARDO POMPILI ROSSI PELA POPFILMES.COM.BR

Figura 21 – O léxico do português brasileiro.

- a) O uso de *oxe!* é uma das marcas mais características da fala pernambucana e também de outros estados nordestinos. Como essa forma surgiu?
- b) A fala da professora mostra que diferenças no léxico podem surgir em função das experiências particulares do grupo de falantes. Explique essa ideia usando o exemplo dos soldados estadunidenses.
- c) A professora citou palavras de provável origem africana. O que as torna semelhantes?
- d) Segundo a professora, as marcas de uma variedade linguística regional devem ser evitadas? Justifique sua resposta.
- e) Releia o último período do texto.

“E a gente tem muito orgulho, pelo menos eu tenho muito orgulho da minha linguagem.”

Que expressão usada pela professora indica menor confiança em relação àquilo que ela está defendendo? Por quê?

Chamamos de **léxico** o conjunto total de palavras de uma língua.

Investigue em HISTÓRIA

Por que os soldados estadunidenses estiveram no Nordeste brasileiro durante a Segunda Guerra Mundial?

- 2** Leia este trecho de notícia sobre um fato ocorrido no Rio de Janeiro.

Placa com erro ortográfico no Túnel Marcello Alencar será trocada na noite desta quinta

Na inauguração da segunda galeria do Túnel Prefeito Marcello Alencar, no sentido Parque do Flamengo e Rodoviária, nesta quinta-feira, um detalhe na placa, logo na entrada, chamou a atenção: “Extensão: 3.394 m”. A palavra escrita de forma errada – o correto é extensão – não passou despercebida. Segundo a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (Cedurp), a responsabilidade pelo erro ortográfico é da Concessionária Porto Novo. A Cedurp informou também que a placa será trocada na noite desta quinta, já que a via precisa ser fechada para a troca. Assim que o erro foi constatado, a Porto Novo foi notificada.

Placa com erro ortográfico no Túnel Marcello Alencar será trocada na noite desta quinta.

Extra. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/placa-com-erro-ortografico-no-tunel-marcello-alencar-sera-trocada-na-noite-desta-quinta-19761292.html#ixzz4FABo3IUu>>. Acesso em: 27 jul. 2018.



Foto de 2016.

GABRIEL DE PAIVA/AGÊNCIA O GLOBO

Reprodução proibida. Art. 184, do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

4.2 Hierarquias linguísticas raciais

Depois do trabalho com o livro didático, utilizamos na continuação do desenvolvimento do projeto de educação linguística, o filme “O Contador de Histórias”, lançado em 2009, dirigido por Luiz Villaça e baseado na vida de Roberto Carlos Ramos, homem negro, pedagogo, escritor, contador de histórias e educador que trabalhou na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) em Belo Horizonte. Roberto é um personagem complexo, pois ele próprio foi uma criança em situação de rua e interno da FEBEM/MG aos 11 anos de idade, sofrendo várias violências por parte do Estado, além de conflitos com outros jovens. No entanto, utilizando a sua criatividade e habilidade de contação de histórias para se conectar com as pessoas, Roberto Carlos se descobre com a ajuda de uma pedagoga francesa que posteriormente o adota, levando-o para a França (ele próprio adotou 13 crianças após seu retorno ao Brasil).

As etapas do projeto foram a introdução ao filme, onde, no primeiro momento, assistimos ao longa-metragem no auditório, e depois iniciamos uma discussão para identificarmos as questões raciais e de diversidade presentes na história. Para isso, analisamos os personagens do filme e suas representações raciais e culturais e o contexto histórico e social da trama. Também debatemos os estereótipos raciais e os preconceitos presentes no filme.

Um aluno destacou que, já na primeira cena, Roberto é abordado por um policial que o manda parar e o revista. O policial, que é branco, o trata com desconfiança e hostilidade, apenas por ele ser negro.

Os alunos observaram diversos outros atos de racismo aos quais o personagem é submetido ao longo do filme, como a discriminação exercida por seus colegas de escola, que o chamam de "macaco" e "preto fedorento". Ele também é maltratado pelos funcionários da FEBEM, que o acusam de ser violento e agressivo, ainda que ele tenha um comportamento passivo.

Discutimos como a discriminação racial que Roberto enfrenta se relaciona com o racismo que existe no Brasil, ora se manifestando de forma violenta, ora de forma sutil e cotidiana, e que afeta todos os aspectos da vida das pessoas negras.

No filme, os alunos pontuaram como o racismo é mostrado como uma força que impede Roberto de realizar seu potencial. Ele é uma criança inteligente e

criativa, mas a discriminação racial dificulta o seu pleno acesso à cidadania. Os alunos relataram casos de racismo presenciados e sofridos por eles. Falamos sobre quais ações tomar em situações como essas, como procurar a ajuda de um adulto, esclarecendo que o racismo no Brasil é um crime.

O filme termina com Roberto encontrando uma professora que o ama e o aceita como ele é. Essa professora, que é branca, ajuda Roberto a superar o racismo e a encontrar sua voz. Falamos sobre o papel de “salvador” que muitos brancos têm na vida de pessoas negras em situação de vulnerabilidade, e uma aluna comentou que isso se deve ao fato das “pessoas brancas terem mais dinheiro para ajudarem os negros”, o que abriu o ponto para debatermos a relação entre raça, classe social e desigualdade econômica. Foram utilizadas cinco aulas.

Em seguida, analisamos como a língua foi utilizada para transmitir mensagens sobre raça e diversidade no filme, discutindo como a narrativa pode ser usada para reforçar ou desafiar estereótipos e promover a compreensão sobre as questões raciais, promovendo uma reflexão sobre como o filme abordou essas questões.

Para tanto, os alunos sentaram-se em círculo, e na condição de mediador, organizei o debate reflexivo sobre as hierarquias linguísticas e raciais presentes na sociedade através da análise do filme, realizando uma discussão final sobre o que os alunos aprenderam com o projeto, desde as primeiras aulas sobre o tema, quando utilizamos o livro didático. Eles refletiram sobre como a narração de histórias e a diversidade racial podem enriquecer a língua, a comunicação e a sociedade, e como a língua e as narrativas podem reforçar o racismo. Utilizamos para tanto mais duas aulas.

Alguns alunos destacaram as marcas do pretuguês/mineirês presentes no filme. “Eles falam como a gente, professor. A gente também fala ‘tá’, ‘uai’, ‘arreda’, ‘papagaio’ (no lugar de pipa). Os alunos também perceberam que o gestual e a entonação mimetizavam a linguagem performada no filme: “quando falo isso também, também estufo o peito” (fazendo referência a uma cena em que o personagem principal encara um rival dizendo “cai pra dentro”). Esses são alguns trechos ditos pelos próprios alunos.

O projeto de letramento racial crítico, através do Filme “O Contador de Histórias”, compreendeu questões de raça, diversidade e desigualdade social apresentadas no filme, promoveu a conscientização sobre o papel da língua e da

narrativa na perpetuação do racismo, encorajou a empatia e a ação em relação às questões raciais.

Proporcionou também uma análise da diversidade racial, cultural e linguística presente no filme e na sociedade, mostrando que a língua e as narrativas são um fator de reexistência, ou seja, uma nova existência, porque o “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (Adiche, 2019, p. 4), o que muitas vezes nos faz abraçar a história única como uma verdade inquebrantável tal qual as correntes invisíveis que arrastamos.

E por isso é resistência, como nos ensina Ana Lúcia Silva Souza (2011), em sua obra “Linguagem e letramentos de reexistência: exercícios para reeducação das relações raciais na escola”. Resistir à não-existência, ter voz, e que ela não seja a repetição do velho mantra que exclui e adormece, atordoando os sentidos. É resistência quando a língua dengosamente se revolta contra a norma absurda, norma estéril de uma língua morta, se é que um dia esteve viva. É a próclise nossa de cada dia, tão familiar quanto o peso da mão da mãe no nosso ombro, língua que não pode entrar na escola, e ainda assim, entra, porque escola é lugar de gente viva, orgânica, falante.

Para tanto, utilizamos um total de sete aulas.

4.3 Pesquisa, Análise e Atividades práticas

Na terceira e última etapa do projeto de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico, os alunos buscaram vocábulos da variedade mineira do português brasileiro, o pretuguês/mineirês, e pesquisaram sua etimologia, seu significado atual, sua classe gramatical e um enunciado cotidiano no qual o vocábulo era utilizado.

Agendei, com o assistente administrativo, horários no ProInfo, nome dado pela secretaria de educação municipal à sala de informática. Foram necessárias três aulas, e nessas aulas os alunos se sentaram nos computadores que tinham conexão com a internet, e em navegadores, acessaram sites de busca para pesquisar quais palavras utilizadas comumente por eles eram de origem indígena ou africana.

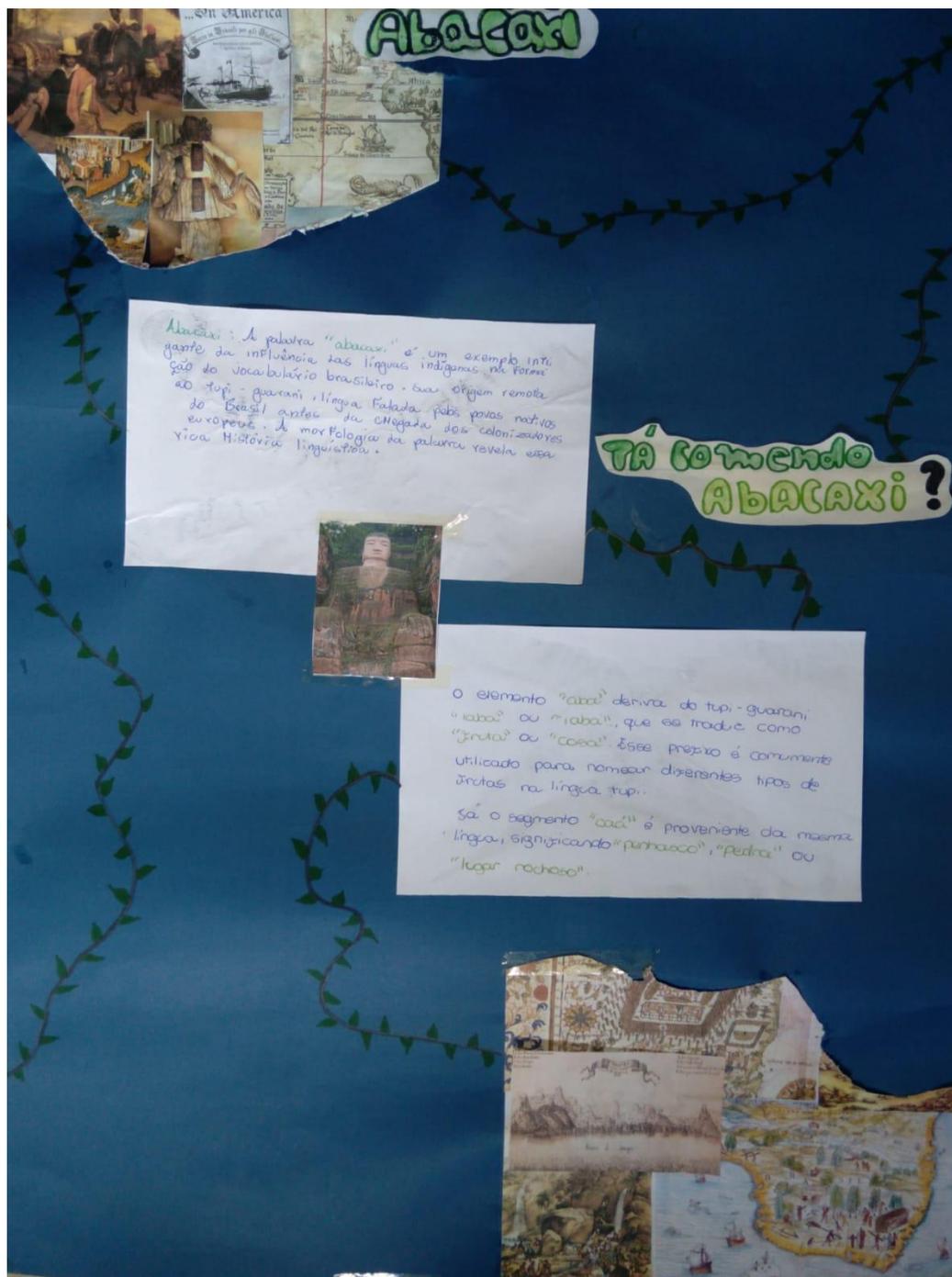
Após descobrirem várias palavras, se surpreenderam, me chamando a todo o mundo para mostrarem suas descobertas. Os auxiliei a pesquisarem então os

aspectos morfológicos, vocabulares, culturais, raciais e sócio-históricos dos registros de pretuguês/mineirês por eles levantados, em sites e textos referendados neste trabalho, como “Palavra banto em Minas” (Queiroz, 2019) e a “A língua Mina-Jeje no século XVIII” (Castro, 2005).

O resultado da pesquisa foi apresentado em trabalhos escritos, na cartolina, com texto e ilustrações. Os trabalhos foram confeccionados em casa, e eles tiveram cerca de quinze dias para produzi-los. Foram apresentados em sala de aula e seguem no corpo desta seção. Eles compartilharam seus achados oralmente com os colegas da turma, exibindo os cartazes, destacando a importância e a contribuição da cultura africana e indígena ao pretuguês/mineirês por nós performado, inclusive em comparação com a norma-padrão.

Como podemos ver na amostra dos vocábulos nos cartazes e a transcrição dos resultados das pesquisas feitas pelos alunos, a maioria das palavras são substantivos, classe gramatical com a qual eles se sentiram mais seguros para trabalhar, ainda que tenhamos visto como outras classes gramaticais também sofrem variações morfológicas, sintáticas, etc., na comparação entre o pretuguês/mineirês e a norma-padrão.

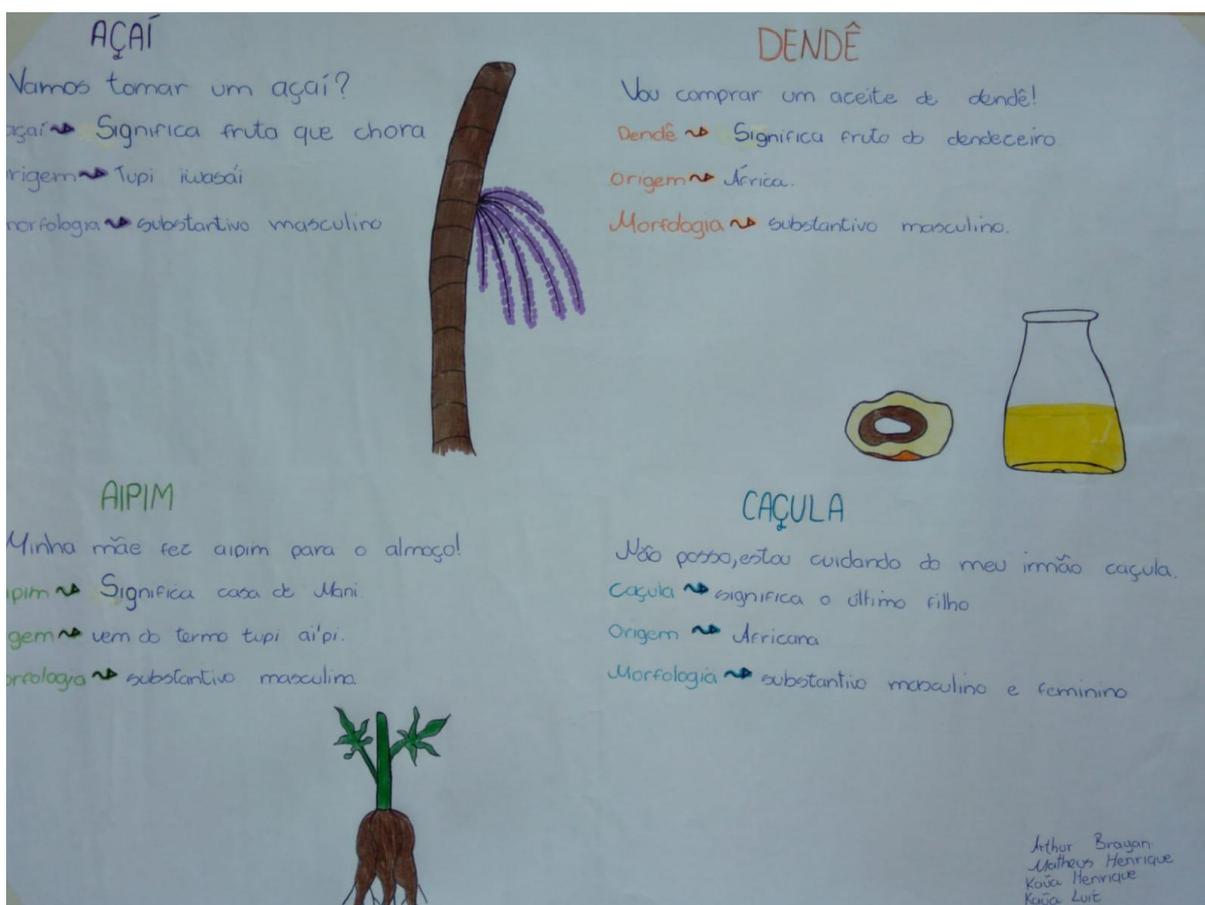
Figura 22 – Cartaz 1: “Abacaxi”



Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "abacaxi" (Cartaz 1), cujas origens remontam às línguas tupi-guarani, que eram faladas por muitos povos indígenas no Brasil antes da chegada dos europeus. A palavra original na língua tupi-guarani era "ibá cati", que se referia à fruta que conhecemos hoje como abacaxi. Substantivo masculino. Enunciado: "Tá comendo abacaxi?"

Figura 23 – Cartaz 2: “Açaí” e “Dendê”



Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "açaí" (Cartaz 2), que na língua tupi-guarani é "içá-í," que se refere à fruta que conhecemos hoje como açaí, nativa da região amazônica e tem sido uma parte importante da dieta de comunidades indígenas há séculos. Gradualmente se tornou mais conhecida e apreciada em todo o Brasil e também internacionalmente. Substantivo masculino. Enunciado: “Vamos tomar um açaí?”

A palavra "dendê" tem origem na língua quimbundo. A palavra "ndende" ou "ndendê" é usada para se referir ao óleo extraído do fruto da palma de dendê, que é uma planta nativa da África Ocidental. A palavra "ndendê" foi assimilada pelos brasileiros e evoluiu para "dendê." No contexto brasileiro, "dendê" refere-se ao óleo de palma extraído dos frutos da palma de dendê, que é amplamente utilizado na culinária nordestina do Brasil. Substantivo masculino. Enunciado: “Vou comprar um azeite de dendê.”

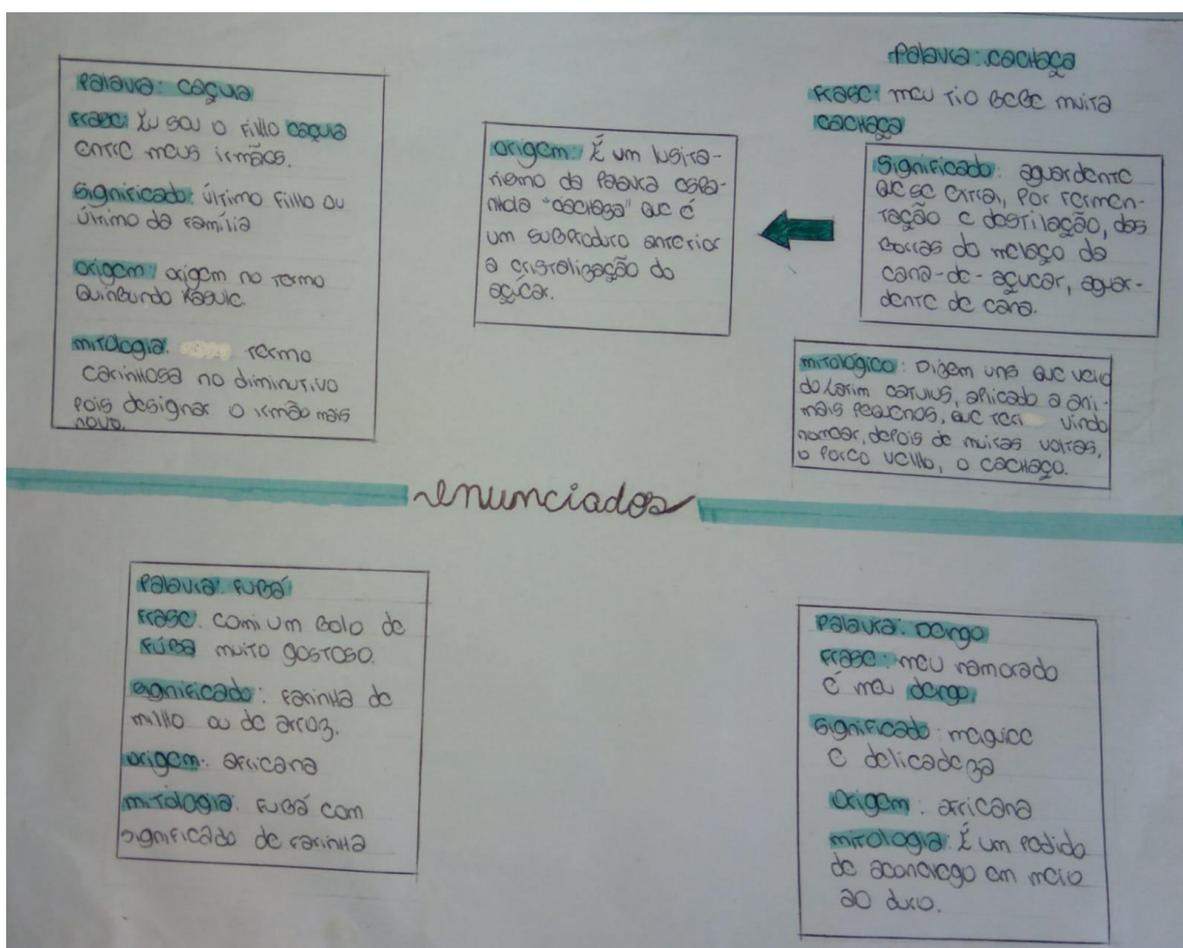
Figura 24 – Cartaz 3: “Banana”



Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "banana" (Cartaz 3), que tem origem no idioma wolof, que é uma língua da família das línguas atlânticas falada na região oeste da África, especificamente em países como Senegal, Gâmbia e Mauritânia. Na língua wolof, a palavra "banaana" ou "banana" é usada para se referir a essa fruta tropical. Durante o colonialismo europeu, as bananas foram levadas da África para as Américas e começaram a ser cultivadas em várias regiões tropicais, incluindo as Américas Central e do Sul. Substantivo feminino. Enunciado: "Banana faz bem pra saúde."

Figura 25 – Cartaz 4 : “Enunciados 1”

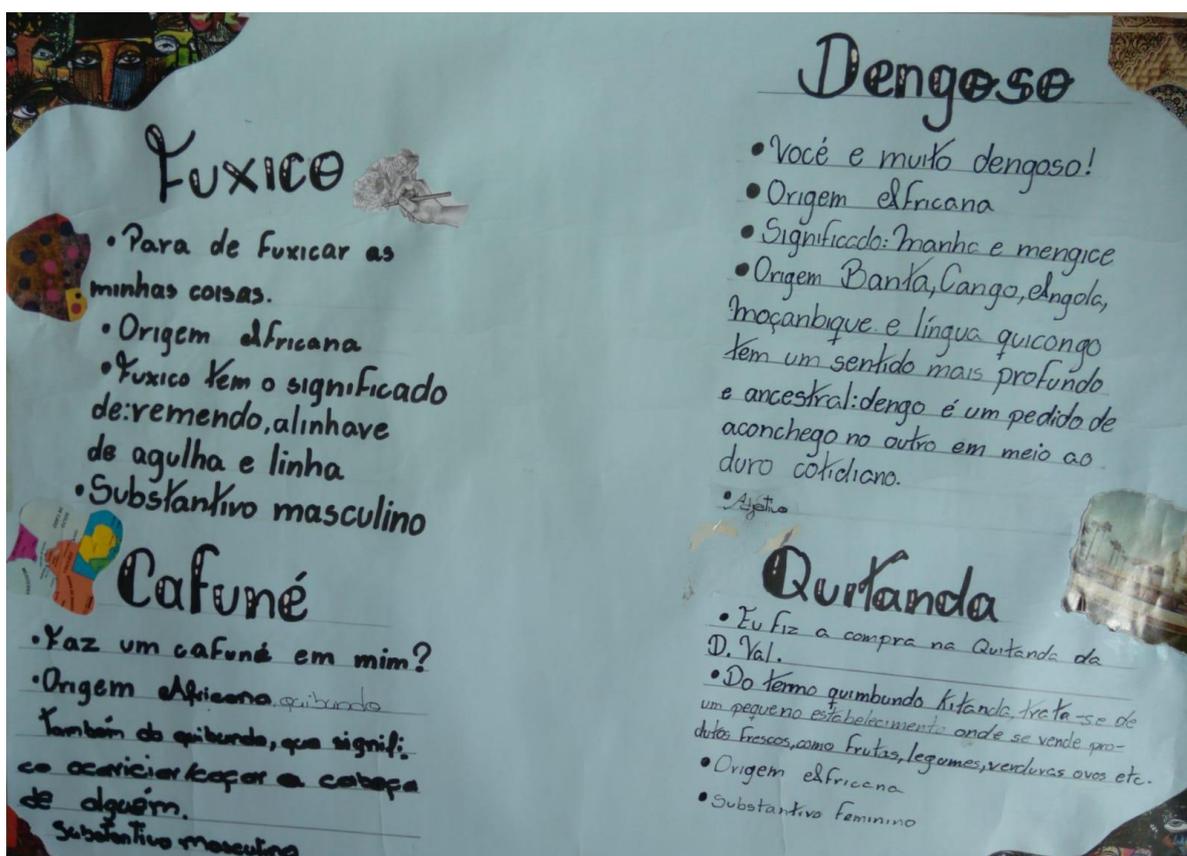


Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "caçula" (Cartaz 4) do quimbundo ("ka'su'la" ou "ka'sula") era usada para se referir ao filho ou filha mais novo(a) de uma família. Ela manteve seu significado original de referir-se ao filho mais novo de uma família e é usada dessa forma até hoje no português brasileiro, enquanto que em Portugal é utilizada a palavra benjamim com o mesmo significado. Substantivo de dois gêneros. Enunciado: "Eu sou o filho caçula."

A palavra "fubá" tem origem no quimbundo. A palavra "fuba" ou "nfuba" era usada para se referir à farinha de milho. A palavra "fuba" foi assimilada pelos brasileiros e evoluiu para descrever a farinha de milho, que é um ingrediente básico na culinária brasileira. Substantivo masculino. Enunciado: "Comi um bolo de fubá muito gostoso."

Figura 26 – Cartaz 5: “Enunciados 2”



Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "cafuné" (Cartaz 5), de origem africana, mais especificamente do idioma quimbundo, falado por povos de Angola. No quimbundo, a palavra "kifumate" ou "kifumati" é usada para descrever a ação de coçar ou acariciar a cabeça de alguém de maneira suave e carinhosa. Esse gesto atualmente é frequentemente usado para demonstrar afeto e carinho. Substantivo masculino. Enunciado: "Faz um cafuné em mim?"

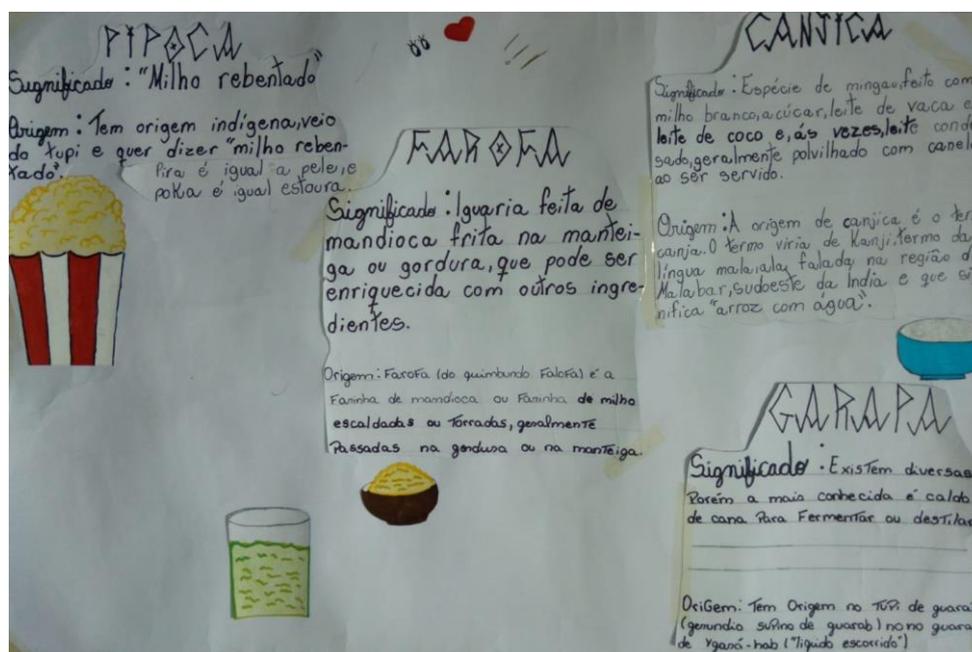
A palavra "dengoso" tem origem na língua quimbundo. A palavra "ndengu" ou "ndengo" é usada para se referir a um gesto ou ação afetuosa, carinhosa ou delicada, assimilada pelos afro-brasileiros e evoluído para "dengo" no contexto brasileiro, preservando seu significado original de carinho e afeto. Adjetivo. Enunciado: "Você é muito dengoso!"

A palavra "fuxico" tem origem no quimbundo. Na língua quimbundo, a palavra "mfuxiko" ou "mfuxiko" era usada para descrever o ato de costurar ou bordar. Com o tempo, a palavra "fuxico" foi incorporada ao vocabulário brasileiro para se referir a esses objetos e à prática de fazê-los. A palavra "fuxico" também é usada de forma

mais ampla para se referir a conversas informais ou mexericos, possivelmente relacionados à prática de se reunir para fazer esses trabalhos manuais enquanto se conversa. Em Minas Gerais, fuxicar se refere ao ato de mexer nas coisas alheias. Verbo. Enunciado: “Para de fuxicar as minhas coisas!”

A palavra "quitanda" tem origem africana. Ela deriva do termo quimbundo "kitanda" ou "kanda," que é uma língua africana falada em partes de Angola. Na língua quimbundo, a palavra "kitanda" é usada para se referir a um tipo de mercado ou feira onde alimentos e produtos diversos são vendidos. Porém, com a colonização portuguesa em Angola, a palavra “quitanda” foi ressignificada, pois de acordo com o dicionário “Palavra Banto em Minas” (Queiroz, 2021), quitanda era um local onde os escravizados eram perversamente comercializados como produtos mercadológicos. Com o tempo, a palavra "kitanda" foi assimilada pelos brasileiros e evoluiu para "quitanda," que passou a ser usada para descrever pequenos estabelecimentos que vendiam alimentos, especialmente produtos frescos e tradicionais. Substantivo feminino. Enunciado: “Fiz uma compra na quitanda da dona Val.”

Figura 27 – Cartaz 6 – “Enunciados 3”



Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "canjica" (Cartaz 6) tem origem na língua quimbundo, que é uma língua bantu falada em partes da África Central e Ocidental, incluindo Angola. Na língua quimbundo, a palavra "kanjika" ou "kanjica" era usada para descrever um prato feito com milho branco ou milho de canjica cozido. Durante o período de escravidão no Brasil, muitos africanos foram trazidos para o país, e com eles vieram suas tradições culinárias e vocabulário relacionado à comida. A palavra "kanjika" foi assimilada pelos brasileiros e evoluiu para "canjica". No contexto brasileiro, "canjica" refere-se a um prato típico feito com milho branco, leite, açúcar e outros ingredientes, geralmente servido como sobremesa em festas juninas e outras celebrações tradicionais. Substantivo feminino. Enunciado: "Comi uma canjica deliciosa na festa junina."

A palavra "farofa" tem origem na língua quimbundo. "Farofa" ou "farrufa" era usada para se referir a uma mistura de farinha de mandioca (também conhecida como "farinha de pau" em algumas regiões) com água ou óleo, que é cozida para fazer um alimento básico. A palavra "farofa" foi assimilada pelos brasileiros e evoluiu para descrever um prato típico da culinária brasileira, que consiste em farinha de mandioca misturada com ingredientes diversos, como carne, legumes, ovos, entre outros. Substantivo feminino. Enunciado: "A farofa da minha avó é especial!"

A palavra "garapa" tem origem no tupi-guarani. A palavra "karapã" era usada para se referir ao suco ou ao caldo que é extraído de plantas, especialmente a cana-de-açúcar. Hoje em dia, "garapa" é uma palavra usada na língua portuguesa para se referir ao caldo que é obtido ao espremer a cana-de-açúcar, e que é muitas vezes consumido como uma bebida doce e refrescante. Substantivo feminino. Enunciado: "A garapa é muito doce."

A palavra "pipoca" tem origem na língua quimbundo. A palavra "pipoka" ou "pirapoka" (pira sendo pele, e pouca significando estourar) era usada para se referir a um tipo de milho estourado, o que conhecemos hoje como pipoca. Substantivo feminino. Enunciado: "Vamos fazer pipoca?"

Figura 28 – Cartaz 7: “Enunciados 4”

TRABALHO DE PORTUGUÊS



Capim
Capim: o capim da casa do Daniel.
Significado: Nome de várias plantas gramíneas e ciperáceas, forragíneas.
Origem: Tupi-Guarani.
Classe Gramatical: Substantivo masculino.



Capoeira
Daniel Pratica a Capoeira.
Significado: é uma expressão cultural Brasileira de origem Africana. Que combina dança, Música e Luta.
Origem: Patrimônio Cultural e promove o resgate e valorização da cultura afro-Brasileira.
Classe gramatical: Substantivo de dois gêneros.





Mandioca
Daniel comeu caldo de mandioca na sua jumenta. Significado: Casa de Mani, sendo Mani a deusa benfazeja dos guaranis.
Origem: Do termo tupi-mãdiós, mandi-ó ou am-oca.
Classe gramatical: Substantivo feminino.

Samba
Procede da expressão Africana samba que quer dizer Umbigada, empregada para descrever dança de roda.
origem Africana. Surgiu no começo do século XX influenciada da cultura Africana.
Classe gramatical: Substantivo masculino.
Daniel ama o ritmo de Samba.



Bananeira
Designação de várias plantas monocotiledôneas do gênero Musa, da família das Musáceas originárias dos países tropicais. O seu fruto é a banana. Origem etimológica: banana + -eira.
Classe gramatical: Substantivo feminino.
Daniel tem uma bananeira em pé.

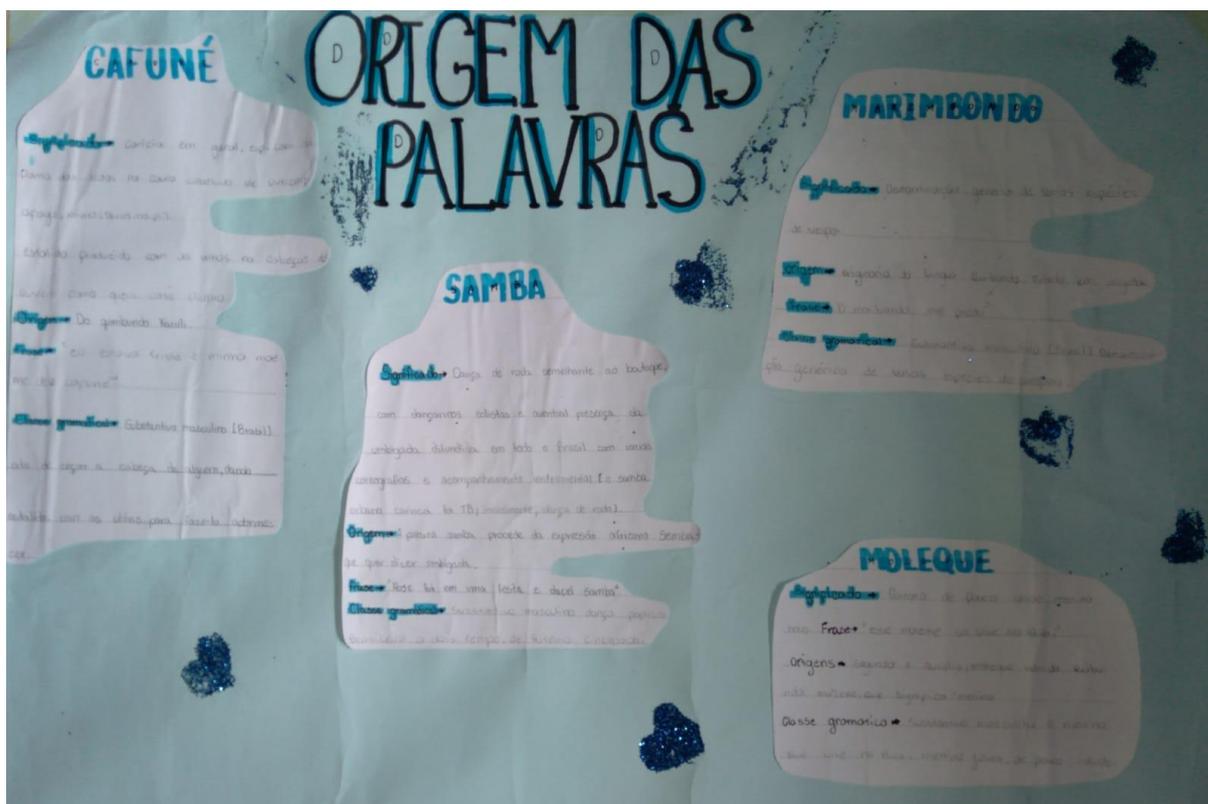
Turma: 815
Prof: Daniel
Alunos: Adriel, Graziela, Julia, Maria e Vitor

Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "capim" (Cartaz 7) tem origem na língua tupi-guarani. "ka'apĩ" ou "ka'api" era usada para se referir a vegetação rasteira, gramíneas ou pastagens. A palavra manteve seu significado original de referir-se a plantas gramíneas, especialmente aquelas usadas para pastagem animal. Substantivo masculino. Enunciado: “Capinei o capim na casa do Daniel.”

A palavra "mandioca" tem origem na língua tupi-guarani. A palavra "maní" ou "mandioca" era usada para se referir à planta da mandioca e aos tubérculos comestíveis que dela eram obtidos. Substantivo feminino. Enunciado: “Você prefere mandioca frita ou cozida?”

Figura 29 – Cartaz 8: “Origem das palavras 1”



Fonte: elaborado pelos alunos – acervo do autor.

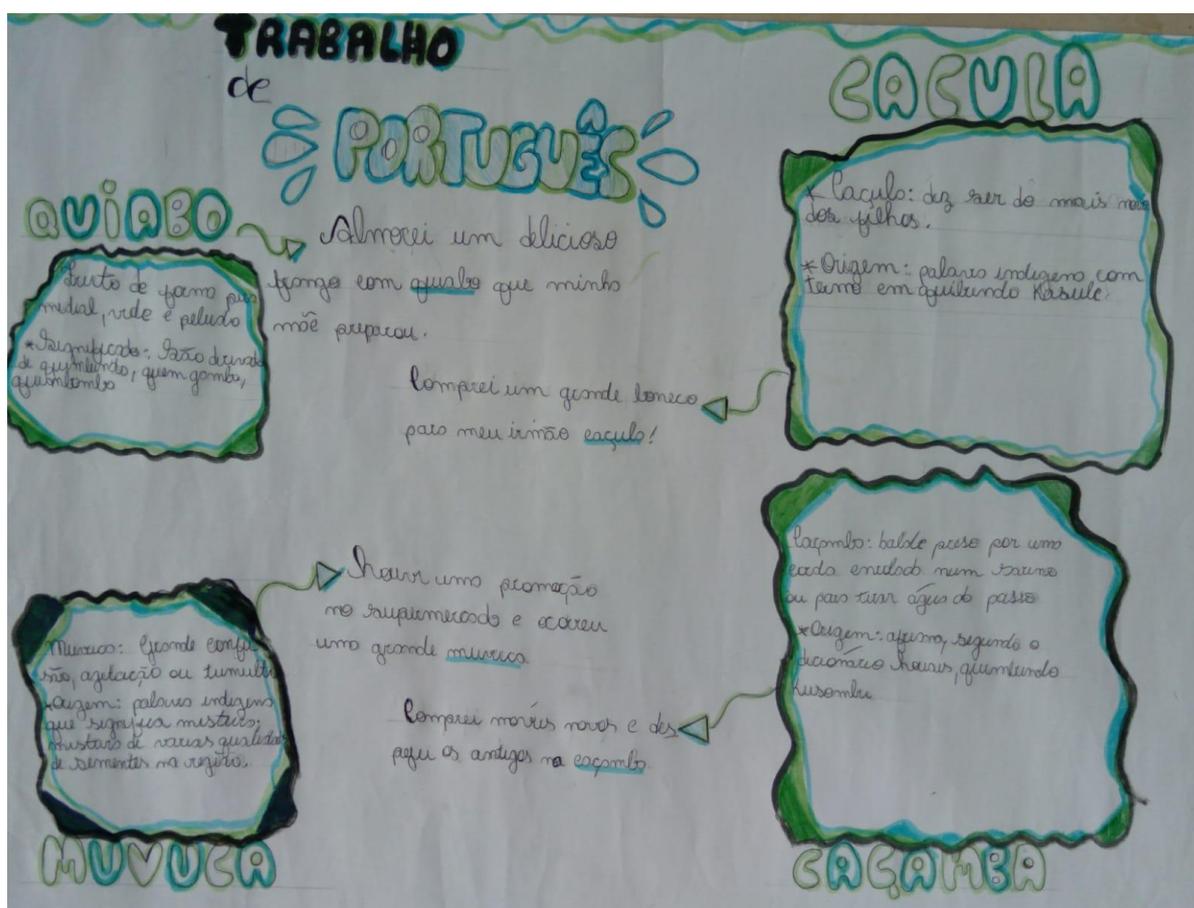
A palavra "marimbondo" (Cartaz 8) tem origem em línguas indígenas brasileiras, especificamente na língua tupi-guarani. A palavra "marimbõ" era usada para se referir a uma espécie de vespa ou abelha. A palavra "marimbondo" foi assimilada e passou a ser usada em português para descrever insetos da família Vespidae, que incluem diversas espécies de vespas e marimbondos, conhecidos por seu comportamento agressivo quando ameaçados. Substantivo masculino. Enunciado: “O marimbondo me picou.”

A origem da palavra "moleque" está relacionada à língua quimbundo. O termo "moleque" é originado do quimbundo "mulêke" ou "mulengue," que se referia a um jovem do sexo masculino. A palavra "moleque" foi assimilada pelos brasileiros e passou a ser usada para descrever jovens, especialmente meninos, independentemente de sua origem étnica. Substantivo masculino. Enunciado: “Esse moleque vive na rua.”

A palavra "samba" tem origem na cultura africana, mais especificamente nas tradições musicais e de dança dos povos africanos que foram trazidos como escravizados para o Brasil durante o período colonial. A palavra "samba" está

relacionada à língua quimbundo, que é falada por grupos étnicos de Angola. Na língua quimbundo, a palavra "semba" ou "samba" era usada para se referir a um tipo de dança que envolve movimentos rítmicos e marcados pelo batuque e pela percussão. Essa dança estava ligada a celebrações e rituais africanos, e é considerada uma das raízes do que hoje conhecemos como samba. Substantivo masculino. Enunciado: “Hoje fui em uma festa e dancei samba.”

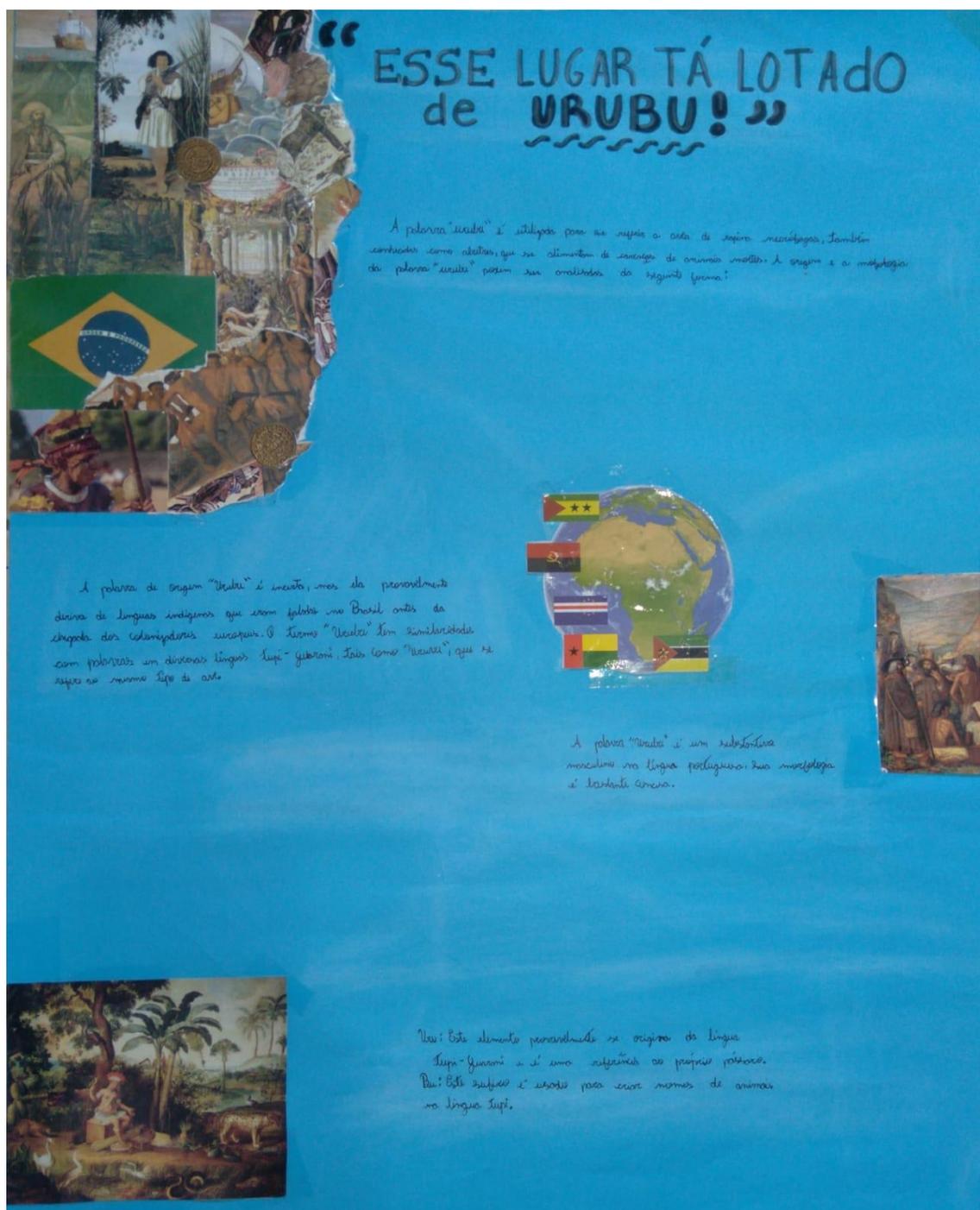
Figura 30 – Cartaz 9: “Origem das palavras 2”



Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "quiabo" (Cartaz 9) tem origem na língua quimbundo. A palavra "kichubu" ou "kiabo" era usada para se referir à planta do quiabo, também conhecida como quiabeiro, e às vagens comestíveis que dela são obtidas. Substantivo masculino. Enunciado: “Minha filha adora frango com quiabo!”

Figura 31 – Cartaz 10: “Esse lugar tá lotado de urubu”



Fonte: elaborado pelos alunos - acervo do autor.

A palavra "urubu" (Cartaz 10) tem origem na língua tupi-guarani. A palavra "urugua" ou "urubu" era usada para se referir a um grupo de aves necrófagas, também conhecidas como abutres, mantendo o mesmo sentido atualmente. Substantivo masculino. Enunciado: “Esse lugar tá lotado de urubu.”

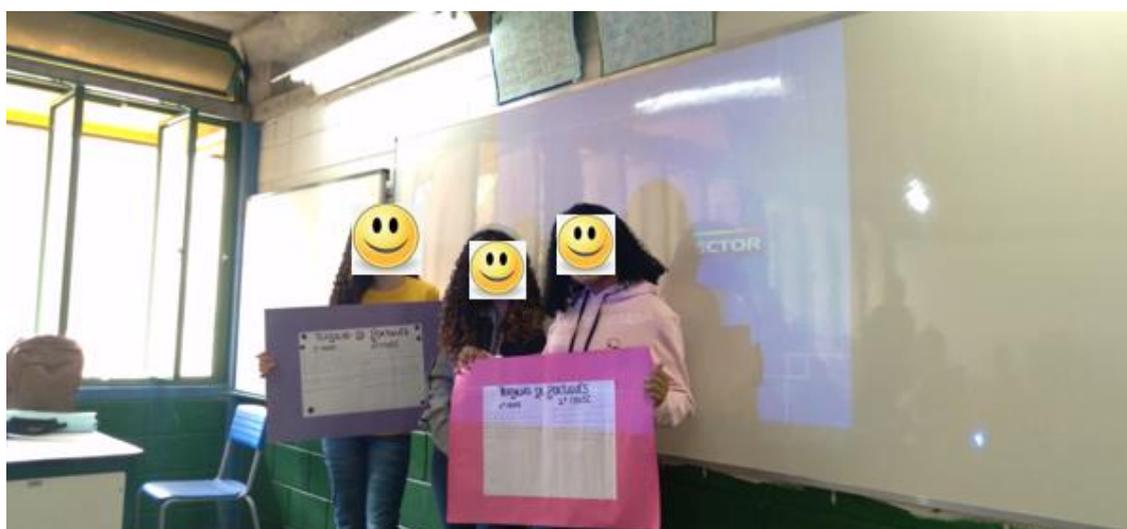
Esses foram alguns dos resultados levantados pelos alunos em suas pesquisas e apresentações (abaixo seguem fotografias de algumas apresentações).

Figura 32 – Registro 1 da apresentação dos trabalhos dos alunos



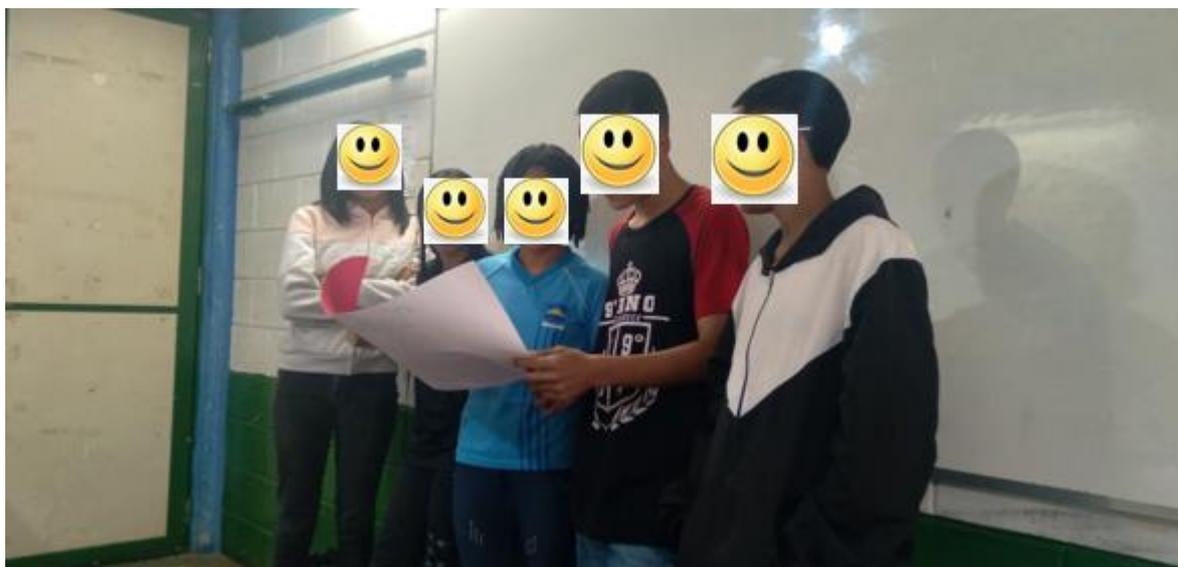
Fonte: Acervo do autor.

Figura 33 – Registro 2 da apresentação dos trabalhos dos alunos



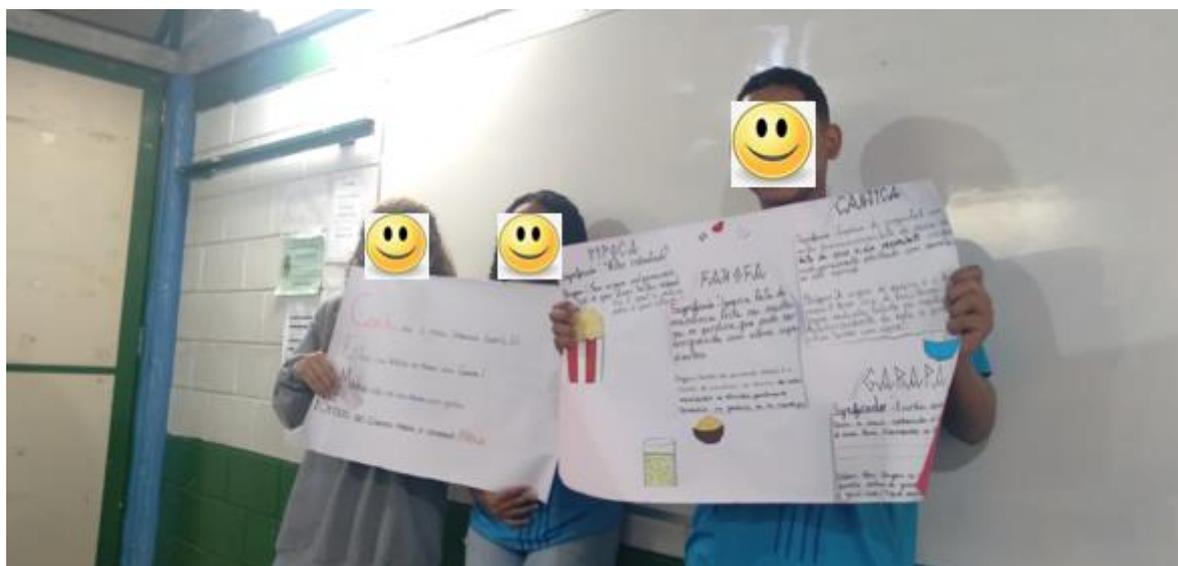
Fonte: Acervo do autor.

Figura 34 – Registro 3 da apresentação dos trabalhos dos alunos



Fonte: Acervo do autor.

Figura 35 – Registro 4 da apresentação dos trabalhos dos alunos



Fonte: Acervo do autor.

Figura 36 – Registro 5 da apresentação dos trabalhos dos alunos



Fonte: Acervo do autor.

Figura 37 – Registro 6 da apresentação dos trabalhos dos alunos



Fonte: Acervo do autor.

Figura 38 – Registro 7 da apresentação dos trabalhos dos alunos



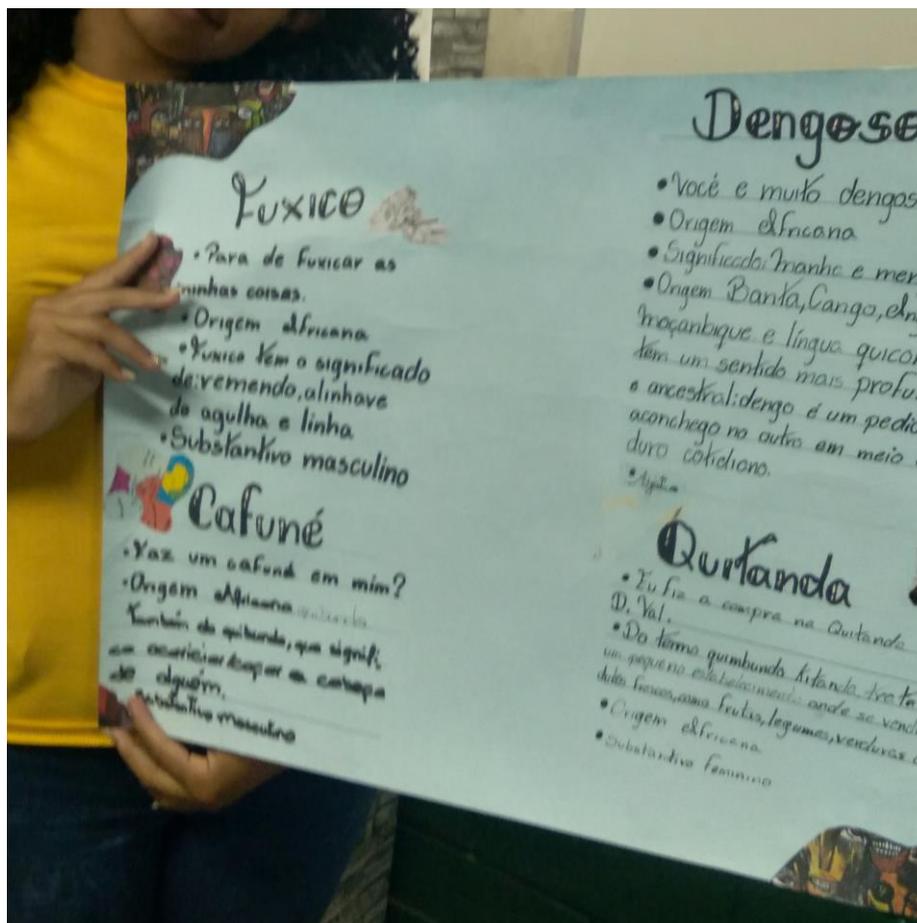
Fonte: Acervo do autor.

Figura 39 – Registro 8 da apresentação dos trabalhos dos alunos



Fonte: Acervo do autor.

Figura 40 – Registro 9 da apresentação dos trabalhos dos alunos



Fonte: Acervo do autor.

Os cartazes (que posteriormente foram devolvidos aos alunos) foram expostos nas paredes dos corredores das salas de aula da escola durante a Semana da Consciência Negra, apresentando assim, à comunidade escolar, um breve relato iconográfico sobre o nosso percurso, sendo essa a culminância do projeto de educação linguística ampliada e letramento racial crítico. Depois, os cartazes foram recolhidos e arquivados pelo pesquisador conforme legislação vigente.

5 CONCLUSÃO

O projeto de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico que foi aplicado em sala de aula e descrito nesta dissertação como objetivo promover o desenvolvimento de competências linguísticas e a conscientização racial crítica de estudantes do ensino fundamental, e os resultados indicam que o projeto foi eficaz no alcance dos seus objetivos, pois os alunos passaram a demonstrar, nas aulas de língua portuguesa, um aumento no conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, bem como uma maior sensibilidade para questões de raça e racismo, quando argumentavam ou produziam textos.

Além disso, os alunos também apresentaram um aumento nas suas competências linguísticas, produzindo textos mais fluentes e criativos, assim como compreendendo e analisando textos com mais profundidade nas aulas.

Os resultados deste estudo também indicam que projetos de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico podem ser uma ferramenta eficaz para promover a igualdade racial e a justiça social. Esses projetos podem ajudar a combater o racismo e a criar uma sociedade mais justa para todos, pois “não basta apenas localizar e problematizar, mas sim, desnaturalizar as opressões racializadas advindas desses processos sócio-culturais de leitura e de escrita dentro dessa estrutura racial de poder” (Leroy; Oliveira, 2023, p. 7)

Em suma, este projeto de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico, por meio do ensino do pretuguês/mineirês como variedade linguístico-cultural performada pelos alunos, ajudou-os a desenvolver o pensamento crítico, a refletirem sobre os fatores sociais e culturais que influenciam o uso da língua-cultura e como a diversidade linguístico-cultural está relacionada a questões históricas, políticas e raciais, fazendo “das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (hooks, 2017, p. 233).

É preciso destacar que o Programa de Mestrado Profissional da UFMG, o PROFLETRAS/UFMG, desempenhou um papel crucial na minha formação enquanto professor de língua portuguesa, especialmente na valorização da diversidade linguística e no combate ao racismo no Brasil, me capacitando a reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão linguística dos alunos. Isso foi fundamental para que eu buscasse promover sempre um ambiente de ensino

inclusivo, onde todos os estudantes se sentissem representados e respeitados em suas particularidades culturais, linguísticas e raciais.

Além disso, o mestrado profissional me ofereceu ferramentas pedagógicas e metodológicas para enfrentar o racismo, o preconceito linguístico e as discriminações raciais e linguísticas. Essas práticas pedagógicas inclusivas não só enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem, mas também me ajudaram a construir uma consciência crítica, incentivando os alunos a questionarem e combaterem o racismo em suas diversas formas.

Finalmente, o PROFLETRAS/UFMG incentivou a pesquisa aplicada, me permitindo desenvolver em sala de aula um projeto diretamente relacionado aos desafios da minha comunidade escolar. Isso inclui a investigação de práticas pedagógicas que promovessem a inclusão e a equidade racial, bem como o combate ao racismo e a valorização da diversidade linguística e racial. Ao engajar-me em um projeto que teve impacto real na sala de aula, não só aprimorei minhas próprias competências, mas acredito que também contribuí para a criação de uma educação pública mais justa e equitativa, que respeite e valorize a diversidade racial presente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/u/0/d/19YccRf1IW30qBQdX2SwdrGLo6fBySo8H/view?usp=drive_web. Acesso em: 19 out. 2023.
- AGAR, M. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. Nova York: William Morrow and Company, 1994.
- BAGNO, Marcos. **A língua portuguesa em sala de aula**. 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3548> Acesso em: 11 nov. 2023.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189121361013.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 03 jun. 2023.
- CANCLINI, Néstor García. **O Mundo Inteiro como Lugar Estranho**. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 2016.
- CASTRO, Yêda Pessoa de. **Das línguas africanas ao português brasileiro**. 1983. Disponível em: <file:///C:/Users/ucedu/Downloads/20822-Artigo-71101-1-10-20170119.pdf> Acesso em: 16 ago. 2023
- CASTRO, Yêda Pessoa de. **A língua GG no século XVIII**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2005.
- CAVALCANTI, Lailson de Holanda. **Triste fim de Policarpo Quaresma em quadrinhos**. São Paulo: IBEP, 2008.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. O papel dos intelectuais na América latina. **Caligrama**, Belo Horizonte, 9:29-56, dezembro 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/383/344#> Acesso em: 02 Out. 2023.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/ucedu/Downloads/Ferreira_Aparecida_de_Jesus_Letramento_R.pdf Acesso em: 02 maio 2023

GARCIA, Elisa Fruhauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. 2007. Disponível em: <https://pesquisadores.uff.br/academic-production/o-projeto-pombalino-de-imposi%C3%A7%C3%A3o-da-l%C3%ADngua-portuguesa-aos-%C3%ADndios-e-sua-aplica%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 04 maio 2023.

GONZALEZ, Lélia, **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 1984. Disponível em: <http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/2021/12/20/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira/> Acesso em: 03 out. 2022.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

hooks, bel. A língua. *In: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2017. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf Acesso em: 24 nov. 2022.

JUNG; SILVA & SANTOS. **Etnografia da linguagem como políticas em ação**. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5715/571561713008/html/> Acesso em: 24 ago. 2023.

LEROY, Henrique Rodrigues. Por uma Tentativa Corazonante de Decolonizar o “Decolonial”: A Decolonização das Linguagens como Lutas Anticoloniais. *In: DE SÁ Rubens Lacerda; CHAVES Pedro Jônatas da Silva (org.) Decolonialidade & educação* [livro eletrônico]: esperar em tempos de perplexidade. 1. ed. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo: Pontes Editores, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/ucedu/Downloads/D&E%20Livro.pdf> Acesso em: 24 set. 2023.

LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional. Foz do Iguaçu, Paraná: Edunila, 2022.

LEROY, Henrique Rodrigues. Decolonialidade, pós-memória e pretuguês nos “300 anos de Minas Gerais”: Pela visibilização e pelo respeito às histórias e paradigmas outros. *In: CAETANO, Érika Amâncio (org.) Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil*: as origens do status quo Caetano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LEROY, Henrique Rodrigues; OLIVEIRA, Daniel Alves de. **“Negro Drama – Racionais MC’s”**: o Pretuguês translíngua e os letramentos racial crítico e decolonial como políticas de (re)existência. 2023. Artigo apresentado no III Congresso Nacional do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ocorrido na Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus do Itaperi, em Novembro de 2023. No prelo.

LIBÂNIO, Clarice. Regional Fátima – Sabará. *In: Guia cultural de vilas e favelas*. 2004. Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/regional-fatima-sabara/> Acesso em: 24 set. 2023.

MEIRELES, Alexsandro Rodrigues.; GAMBARINI, Viviany de Paula. **Tipologia rítmica de dialetos do português brasileiro**. 2011. Disponível em:

web.archive.org/web/20140821011420/http://www.lettras.ufmg.br/prosodia2011/data1/arquivos/1.pdf Acesso em: 24 set. 2022.

MELO, Glenda Cristina Valim de.; PAULA, Luciane de. Apresentação. **Dossiê Discursos de Gênero, Sexualidade e Raça**. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.1-7, 2019. (ISSN: 2317-1006 – online). Disponível em: file:///C:/Users/ucedu/Downloads/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Dossie%CC%82_Discursos_de_Ge%CC%82nero__Rac%CC%A7a.pdf Acesso em: 24 maio 2023.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN** • v. 7, n. 17 • jul. –out. 2015, p.65-81 Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/72/826 Acesso em: 24 set. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes Escola Parque. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em https://www.educabrasil.com.br/escola-parque/. Acesso em 11 out 2023.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/ucedu/Downloads/Racismo-Linguistico-Gabriel-Nascimento.pdf Acesso em: 24 maio 2023.

OLIVEIRA, Cida de. **CIEPs**. 2022. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/ciep-modelo-de-educacao/ Acesso em: 19 set. 2023.

OLIVER, Dan. **Operação Brasil**. Sabará: Amazon, 2022.

OLIVER, Dan. **Anarquia em BH: biografia da banda punk Consciência Suburbana**. Belo Horizonte: Esparadapos Records & Editora, 2023.

OLIVER, Dan. **Certa Manhã**. Belo Horizonte: Editora Baobá, 2024.

ORLANDI, Eni. **O texto e o contexto**. 1982. Disponível em: file:///C:/Users/ucedu/Downloads/hals,+org23-0010-orlandi-1.pdf Acesso em: 11 nov. 2023.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337005106_Uma_linguistica_aplicada_transgressiva. Acesso em: 19 out. 2023.

PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da ABPN** v. 10, Ed. Especial – Caderno Temático: Letramentos de Reexistência • janeiro de 2018, p.704-720 Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/6dc75ad3-c2f8-4421-8d9d-dc82df17eaa6/content Acesso em: 12 ago. 2023.

QUEIROZ, Sônia. **Palavra banto em Minas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

QUEIROZ, Sônia. **Pé preto no barro branco: a língua dos negros de Tabatinga**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SABARÁ. **Sabará, uma cidade em constante desenvolvimento**. 2023. Disponível em: http://site.sabara.mg.gov.br/?s=defesa+civil+fatima Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI, 2015.

SINISCALCHI, Cristiane.; ORMUNDO, Wilton. **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem**. 9º Ano. São Paulo: Moderna, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Linguagem e letramentos de reexistência: exercícios para reeducação das relações raciais na escola**. São Paulo: Parábola, 2011.

UNICAMP. **Enciclopedia das línguas no Brasil**. 2024. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html Acesso em: 12 jan. 2024.

VILLAÇA, Luiz. **O CONTADOR de histórias**. Local: Produtores Francisco Ramalho Jr e Denise Fraga, 2009.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Alair da Conceição Firmo, diretor da ESCOLA MUNICIPAL ANÍBAL MACHADO – CAIC, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: “Um denço na língua: o pretuguês em sala de aula de língua portuguesa” sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pelo professor mestrando Daniel Alves de Oliveira.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Sabará, _____ de _____ 2023.

Assinatura do diretor e carimbo

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Espero que esta carta o encontre bem e animado(a). Gostaria de aproveitar esta oportunidade para fazer um convite especial.

Como você sabe, estou atualmente cursando o programa de mestrado PROFLETRAS/UFMG. Minha pesquisa está focada na educação linguística, um projeto que trouxe para as nossas aulas de português uma reflexão sobre a língua, com o objetivo de promover uma compreensão cultural sobre a diversidade linguística.

Ao longo das aulas, pude observar o seu engajamento exemplar e participação ativa durante as atividades. Diante disso, tenho o prazer de convidá-lo a participar, de forma voluntária, permitindo que as atividades que você desenvolveu possam ser registradas em minha pesquisa de mestrado, através de observações das interações e atividades realizadas durante as aulas de língua portuguesa.

Sua identidade e informações pessoais serão mantidas estritamente confidenciais, de modo que os riscos associados à sua participação nesta pesquisa são mínimos, ainda que existentes, caso opte por ter suas atividades registradas nela. Se você concordar, ficarei imensamente grato e farei todos os esforços para garantir a integridade das informações coletadas e a ética em todas as etapas da pesquisa.

Ressalto que você pode desistir da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo; que não haverá custo ao participar do projeto, assim como remuneração; e os dados serão armazenados em minha residência, em local seguro e restrito somente a mim, e serão devolvidos a você no dia 04 de dezembro de 2023 durante a nossa aula de língua portuguesa na escola.

Quanto aos benefícios em participar desta pesquisa, acredito que os resultados gerados contribuirão para o avanço do conhecimento na área educacional no campo dos estudos linguísticos. Além disso, acredito que a inclusão de atividades reais de alunos, como a sua, pode tornar o trabalho mais relevante e significativo para a comunidade acadêmica e educacional.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail: uceducacao@gmail.com

Esclarece-se, ainda, que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) poderá, também, ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido(a) sobre o projeto e concordo em ter os dados por mim gerados em sala de aula registrados na dissertação de mestrado “Um denço na língua: o pretuguês em sala de aula de língua portuguesa”.

Assinatura do(a) aluno(a)

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy

Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 9441-0531 E-mail: henriqueLeroy25@gmail.com Endereço institucional: UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Gabinete 3035 – Campus Pampulha – CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – MG

Professor mestrando Daniel Alves de Oliveira

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 98683-9296 E-mail: ueducacao@gmail.com Endereço institucional: EM Aníbal Machado (CAIC) Rua Diamantina, SN Bairro N.S. de Fátima – CEP 34600-060 Sabará – MG

Rubricas _____

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 –
Campus Pampulha

Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901

E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Espero que esta carta o encontre bem e animado(a). Gostaria de aproveitar esta oportunidade para fazer um convite especial.

Como você sabe, estou atualmente cursando o programa de mestrado PROFLETRAS/UFMG. Minha pesquisa está focada na educação linguística, um projeto que trouxe para as nossas aulas de português uma reflexão sobre a língua, com o objetivo de promover uma compreensão cultural sobre a diversidade linguística.

Ao longo das aulas, pude observar o engajamento exemplar e participação ativa do seu filho(a) durante as atividades. Diante disso, tenho o prazer de convidá-lo a participar, de forma voluntária, permitindo que as atividades que ele(a) desenvolveu possam ser registradas em minha pesquisa de mestrado, através de observações das interações e atividades realizadas durante as aulas de língua portuguesa.

A identidade e informações pessoais do aluno(a) serão mantidas estritamente confidenciais, de modo que os riscos associados à sua participação nesta pesquisa são mínimos, ainda que existentes, caso opte por ter suas atividades registradas nela. Se você concordar, ficarei imensamente grato e farei todos os esforços para garantir a integridade das informações coletadas e a ética em todas as etapas da pesquisa.

Ressalto que o aluno pode desistir da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo; que não haverá custo ao participar do projeto, assim como remuneração; e os dados serão armazenados em minha residência, em local seguro e restrito somente a mim, e serão devolvidos ao aluno no dia 04 de dezembro de 2023 durante a aula de língua portuguesa na escola.

Quanto aos benefícios em participar desta pesquisa, acredito que os resultados gerados contribuirão para o avanço do conhecimento na área educacional no campo dos estudos linguísticos. Além disso, acredito que a inclusão de atividades reais de alunos, como a sua, pode tornar o trabalho mais relevante e significativo para a comunidade acadêmica e educacional.

Quanto aos benefícios, acredita-se que os resultados desta dissertação possam contribuir para o avanço do conhecimento na área educacional. Além disso, acredito que a inclusão de atividades reais de alunos, como a dele (a), pode tornar o trabalho mais relevante e significativo para a comunidade acadêmica e educacional.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail: uceducacao@gmail.com

Esclarece-se, ainda, que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) poderá, também, ser consultado em caso de dúvidas éticas. Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido(a) sobre o projeto e concordo em ter os dados gerados pelo meu filho(a) em sala de aula registrados na dissertação de mestrado “Um denço na língua: o pretuguês em sala de aula de língua portuguesa”.

Assinatura do pai/mãe ou responsável pelo aluno(a)

Assinatura do(a) aluno(a)

Professor Doutor Henrique Rodrigues Leroy

Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 9441-0531 E-mail: henriqueLeroy25@gmail.com Endereço institucional: UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Gabinete 3035 – Campus Pampulha – CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – MG

Professor mestrando Daniel Alves de Oliveira

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 98683-9296 E-mail: ueducacao@gmail.com Endereço institucional: EM Aníbal Machado (CAIC) Rua Diamantina, SN Bairro N.S. de Fátima – CEP 34600-060 Sabará – MG

Rubricas _____

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 –
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901

E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592