



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Valdeir Conegundes Salvador Soares

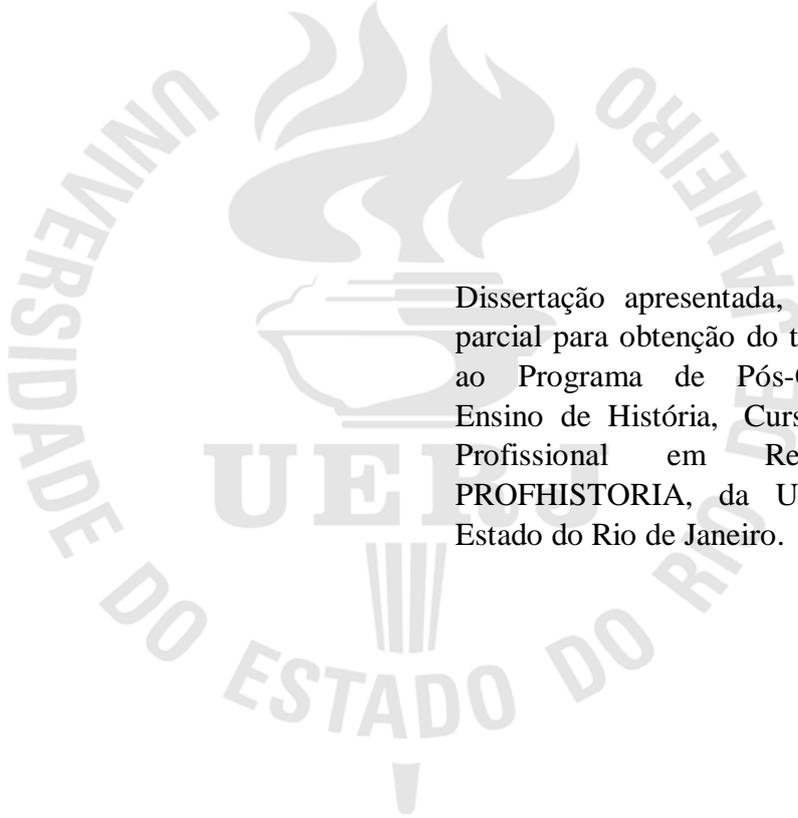
**Na ponta da língua e na aula de história: as culturas centro-africanas na
formação da língua portuguesa falada no Brasil**

São Gonçalo

2020

Valdeir Conegundes Salvador Soares

**Na ponta da língua e na aula de história: as culturas centro-africanas na formação da
língua portuguesa falada no Brasil**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Verena Alberti

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S676 Soares, Valdeir Conegundes Salvador.
Na ponta da língua e na aula de história: as culturas centro-africanas na formação da língua portuguesa falada no Brasil / Valdeir Conegundes Salvador Soares. – 2020.
113f.:il.

Orientadora: Profª. Dra. Verena Alberti.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Cultura afro-brasileira – Teses. 3. Língua portuguesa – Teses. I. Alberti, Verena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Valdeir Conegundes Salvador Soares

**Na ponta da língua e na aula de história: as culturas centro-africanas na formação da
língua portuguesa falada no Brasil**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Verena Alberti (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Mônica Lima e Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço enormemente a minha querida mãezinha Solange, não só pelo apoio fundamental para seguir em meus estudos e pesquisas, mas principalmente pela minha vida. Aprendi com essa mulher guerreira, como toda filha de Xangô com Iansã, o valor dos estudos e da ternura. Sem você essa caminhada nem sequer teria começado. Lutamos juntos pela vida desde o meu primeiro dia de vida nesta terra. Sem seu apoio e incentivo eu não chegaria aqui. Obrigado por todo seu amor e carinho.

Ao meu querido e amado paizinho Valdemir tenho que agradecer pelas palavras de incentivo e afeto. Sempre que eu me via perdido, em meio às coisas relacionadas à pesquisa, eu parava e pensava em suas frases de estímulo. Quero no futuro poder ter a calma, a serenidade e a esperança que meu pai carrega consigo. Sem os valores que você me ensinou eu não estaria aqui. Por isso eu tenho que agradecer ao destino por ter nascido como seu filho. Obrigado meu pai, sem você eu não estaria aqui.

Parte fundamental do que eu sou hoje passa pelos valores e afetos que recebi de minha estimada vizinha. Sem ela eu não teria me tornado o homem que sou hoje. Apesar de separados, pela inevitabilidade do fim da vida física, acredito que você ainda me socorre quando necessário. Aprendi com a senhora que “quem nos protege não dorme”. Sem minha vizinha Hilda eu também não chegaria aqui.

Não devo prosseguir esses agradecimentos sem falar de meu estimado e amado tio Luiz Roberto. Saiba, tio Beto, que você é para mim uma referência em todos os campos da vida. Devo a você a concretização de meu maior sonho, ser professor. Vou ser eternamente grato ao senhor por ter conduzidos meus primeiros passos na profissão que escolhi. Você estava lá na primeira vez que eu pisei em uma sala de aula como professor. Conselhos, afetos e muita aprendizagem, assim são minhas manhãs ao seu lado. Não sei mensurar o tamanho da sua generosidade. Sem você, tio Beto, eu não estaria aqui.

É difícil escrever palavras de agradecimento para minha amada esposa. Como posso traduzir, em palavras, a verdadeira enxurrada de sentimentos que sinto ao falar de meu dengo? Vanessa é uma dessas pessoas raríssimas de se achar neste mundo mesquinho e egoísta. Por isso a escolhi para compartilhar as provações da vida. Aprendi com ela a valorizar e a respeitar meu corpo, minha mente e meu tempo. E por isso vou ser eternamente grato a ela. É também por esse motivo que acredito que todas as palavras encaminhadas a ela serão apenas pequenos fragmentos do que eu realmente sinto. De qualquer forma, meu amor, obrigado pela

revisão de cada palavra, linha e vírgula. Obrigado pela paciência de aturar meus surtos ao ver que a escrita estava estagnada. Obrigado por não me deixar desistir. Obrigado por confiar em mim e por me ouvir nos momentos em que mais precisei. Obrigado por estar ao meu lado, sem você esse trabalho todo não faria sentido.

Uma das maiores felicidades que um ser humano pode ter ao longo da vida é encontrar um verdadeiro amigo. Alguém que compartilhe das mesmas paixões. Para minha sorte pude encontrar esse verdadeiro amigo ainda durante a faculdade. Alan é meu camarada de trincheira, literalmente. Agraço a você meu amigo pelas várias inquietações e provocações. Te agradeço pela troca de experiências pedagógicas, aprendo muito sobre nossa profissão a partir de nossas conversas. Sem nossas conversas eu não conseguiria chegar até aqui.

A caminhada de estudos por vezes é solitária. É muito difícil encontrar pessoas que compartilhem dos mesmos valores e referenciais que nós. Por isso eu tenho que agradecer ao destino por me aproximar de meu amigo, e mestre, Arthur Baptista. Com você, meu amigo, aprendi muito sobre minha ancestralidade e sobre as histórias de nosso afro-brasil. Obrigado pelos ensinamentos, sem eles eu não teria chegado até aqui.

Comprometimento e generosidade, essas são as duas palavras que caracterizam minha querida orientadora Verena. Não tenho palavras para dimensionar o tamanho de minha gratidão e admiração por seu trabalho. Sem seus incentivos e observações essa dissertação não caminharia para o lugar que chegou. O percurso pelo mestrado foi de muitas descobertas. Posso afirmar sem medo de errar que a senhora foi a mais importante referência para mim durante esta caminhada. Obrigado pelo carinho, pelas palavras de apoio e pelas provocações. Sem o auxílio da senhora essa dissertação não iria ser escrita.

Gostaria ainda de agradecer as professoras Mônica Lima e Warley da Costa e ao professor Amilcar Araujo Pereira; graças à generosidade de vocês este trabalho ganhou corpo e direcionamento. Não só através das indicações feitas durante a qualificação, mas também durante as aulas a que tive o privilégio de assistir com vocês. Mais uma vez agradeço pela gentileza e pelos direcionamentos.

Não poderia deixar de agradecer aos meus ancestrais. Dedico a eles, que pavimentaram meu caminho até aqui, essa dissertação. Sou parte de uma semente que germinou e deu frutos, o passado e presente se fazem constantes em minha trajetória de vida. Não poderia ser diferente. Meus antepassados não tiveram a oportunidades que eu estou tendo agora, espero estar à altura dessa responsabilidade. Agraço a Oxalá, a Iemanjá aos Orixás, aos Nkisi, aos Voduns, aos nagôs, aos bakongos, a Nzambi, aos cablocos, a cosme, damião, a

doum da mata, aos pretos velhos, a exu e a todas as forças dos ancestrais por me guiarem até aqui.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Tierno Bokar

RESUMO

SOARES, Valdeir Conegundes Salvador. *Na ponta da língua e na aula de história: as culturas centro-africanas na formação da língua portuguesa falada no Brasil*. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Nesta dissertação iremos apresentar uma interpretação pouco usual sobre as culturas africanas e afro-brasileira. Nossa pesquisa teve como objetivo central evidenciar, a partir da revisão bibliográfica de estudos linguísticos e históricos, que a ação das culturas centro-ocidentais do continente africano foi um fator preponderante para a formação da língua portuguesa falada no Brasil. Pretendemos demonstrar de forma inequívoca o peso das culturas bantu para nossa formação cultural e histórica, afastando, desta forma, as visões reducionistas que acabam sendo associadas às culturas africanas e afro-brasileiras. Nosso intuito é propor uma maior aproximação entre os campos da História e da Linguística. Além do debate acadêmico entre estes diferentes campos de conhecimento estamos propondo uma intervenção prática para ser utilizada no contexto da sala de aula da educação básica, durante as aulas de História. Trata-se de duas sequências didáticas construídas a partir das questões teóricas levantadas ao longo da pesquisa, onde buscamos construir uma visão positivada sobre as culturas oriundas da África, sobretudo, as centro-ocidentais.

Palavras-chave: Ensino de História. Cultura Afro-brasileira. Língua Portuguesa. Culturas centro-africanas.

ABSTRACT

SOARES, Valdeir Conegundes Salvador. *At the tip of the tongue and in the history class: Central African cultures in the formation of the Portuguese language spoken in Brazil*. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

In this dissertation we will present an unusual interpretation of African and Afro-Brazilian cultures. Our research had as main objective to show, from the bibliographic review of linguistic and historical studies, that the action of the Central-Western cultures of the African continent was a preponderant factor for the formation of the Portuguese language spoken in Brazil. We intend to demonstrate unequivocally the weight of Bantu cultures for our cultural and historical formation, thus moving away from the reductionist views that end up being associated with African and Afro-Brazilian cultures. Our aim is to propose a closer relationship between the fields of History and Linguistics. In addition to the academic debate between these different fields of knowledge, we are proposing a practical intervention to be used in the context of the basic education classroom, during History classes. It is a didactic sequence built from the theoretical questions raised during the research, where we seek to build a positive view on the cultures originating in Africa, especially the Central Western ones.

Keywords: History Teaching. Afro-Brazilian Culture. Portuguese Language. Central african cultures.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Proporção de escravizados oriundos da África Centro-Occidental (%) ...	13
Tabela 2 –	Porcentagem de chegadas de centro-africanos nas Américas, considerando todos os africanos deportados para a região	45
Tabela 3 –	Porcentagem de chegadas de centro-africanos no Brasil, considerando todos os africanos deportados	46
Tabela 4 –	Descrição dos escravizados crioulos	58
Tabela 5 –	Descrição de escravizados africanos	58

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	LÍNGUA, LINGUÍSTICA E HISTÓRIA SOCIAL DA LINGUAGEM ...	17
2	FALAR É EXISTIR PARA O OUTRO?	27
3	AS CULTURAS BANTU	35
4	A FORMAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL	49
5	TRAJETOS E PERCURSOS: OS ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL E AS LÍNGUAS BANTU	63
6	ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E TEMAS SENSÍVEIS	73
7	NA SALA DE AULA: MOVIMENTO NEGRO, IMAGENS DA ÁFRICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	80
7.1	Primeira sequência didática: A língua portuguesa no mundo	90
7.2	Segunda sequência didática: E assim a língua se modificou	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

O dia começa menos agitado que o comum. A escola está estranhamente vazia; somadas todas as turmas, acho que não chegaríamos aos 30 alunos. Logo penso nos motivos que levaram ao número reduzido de crianças. A escola é cercada por áreas deflagradas, onde a violência urbana se faz presente, penso que o número reduzido de alunos poderia ser fruto de alguma ação policial ou confronto entre grupos armados. Sigo para a sala de aula do sétimo ano e, ao colocar a data no quadro, me dou conta de que é dia 27 de setembro, dia de Cosme e Damião e que meus alunos deveriam estar pelas ruas do bairro correndo atrás de doces. Para confirmar minha teoria começo a aula perguntando aos alunos por que a turma estava reduzida. Eles de pronto me responderam. Afirmaram que era por causa da comemoração do dia dos santos e que eles só estavam ali porque eram evangélicos e que seus pais os proibiam de ir atrás dos doces. O tema proposto para a aula era: a formação cultural do Brasil durante o período colonial. Depois de uma breve apresentação sobre a diversidade cultural existente desde a colônia resolvo fazer uma pergunta para eles: alguém sabe dizer como podemos chamar, genericamente, o último filho a nascer? Formou-se um barulhento murmurinho entre eles e uma menina responde: “é o caçula!” Diante da resposta prossegui a aula apresentando as diversas palavras advindas das culturas africanas, e que usamos de forma cotidiana. Expliquei aos alunos que as palavras *caçula*, na língua portuguesa falada no Brasil, e *benjamim*, na língua portuguesa falada em Portugal, têm o mesmo significado. Diante do espanto, a aluna que havia respondido à pergunta, retruca me perguntando: “professor, isso de chamar de benjamim tem a ver com a Bíblia? Porque o último filho a nascer de Raquel, esposa de Jacó, recebeu este nome; isso tem a ver com essa história?” Diante da pergunta inesperada acabei não sabendo afirmar com toda certeza se era possível estabelecer uma relação entre a passagem da Bíblia e a palavra *benjamim* usada em Portugal.¹ A questão, feita por minha aluna, me fez pensar nas contribuições que a história social da linguagem podem dar ao ensino de história.

O relato que abre essa dissertação sintetiza as temáticas que trabalhamos ao longo desta pesquisa. Nosso objetivo central é pensar como as culturas centro-africanas e, sobretudo, suas línguas, atuaram e atuam para a formação do português falado no Brasil. Nosso desafio é tentar promover um encontro dos campos de estudo da História, do Ensino de História e da Linguística. Escolhemos a escola para ser o local de encontro destes três campos de estudos; por essa razão, criamos uma proposta de intervenção prática, uma sequência didática visando a abordagem desses temas.

Nossa aposta é chamar atenção, através da sequência didática, para a formação da língua portuguesa, apresentando esta como resultado de um complexo jogo de reciprocidades e trocas entre culturas. Queremos produzir em nossos alunos um olhar diferenciado sobre este tema. Queremos que os discentes passem a perceber, sobretudo, a agência das culturas negras neste processo, olhando para elas como componentes históricos relevantes na formação de questões que se fazem presentes em seus cotidianos.

¹ Posteriormente foi possível verificar que, de acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, a etimologia de “benjamim” é essa mesma: na Bíblia, é o filho mais moço e preferido de Jacó.

Pretendemos apresentar as culturas vindas do continente africano como componentes ativos na formação cultural de nossa sociedade, mostrando que suas formas de compreender e agir no mundo não ficaram restritas às práticas religiosas. O longo processo de escravização ocorrido no Brasil nos colocou em contato com um infindável contingente cultural.

As línguas são exemplos desta diversidade cultural. A pesquisadora Margarida Maria Taddoni Petter, do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP), nos apresenta um balaço da variedade linguística dos povos que aportaram no Brasil durante o regime escravista:

Considerando-se as regiões de origem dos negros pode-se estimar que foram envolvidas pelo tráfico por volta de 200 a 300 línguas, uma pequena parcela do conjunto linguístico africano que conta com 2000 línguas, segundo o inventário mais recente. (PETTER, 2005, p.199)

Vários homens e mulheres foram arrancados das regiões em que viviam no continente africano para aportarem no Brasil. Os navios negreiros, além de transportarem os corpos destes seres humanos, acabaram trazendo, também, parte de suas culturas e visões de mundo. Colocar os alunos diante dessa diversidade cultural é a proposta de nossa intervenção prática.

Estudar a participação das diversas culturas que atuaram na formação de nossa língua não constitui nenhuma novidade. Há um variado conjunto de trabalhos que falam sobre os entrelaçamentos entre as culturas na constituição do português falado no Brasil. Nossa proposta é abordar o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras partindo da formação da língua nacional.

Em nosso entendimento, as relações existentes entre nossa língua, as culturas africanas e o ensino de história ainda são pouco exploradas pelos professores na hora de construir propostas de intervenções práticas. Nosso estudo visa, sobretudo, contribuir para a aplicação e o fortalecimento da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08. Acreditamos que destacar a relevância das culturas africanas na construção de nosso idioma contribuirá para a formação de pertencimentos identitários em nossos alunos. Pretendemos com essa iniciativa contribuir para a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas.

Para nos ajudar nas discussões que envolvem a linguística iremos contar com as discussões e com os trabalhos de alguns pesquisadores e pesquisadoras que vêm se dedicando a este campo de estudo. Entre esses pesquisadores podemos destacar a professora e pesquisadora Yeda Pessoa de Castro. Em um artigo publicado no ano de 2016, a autora afirma que a participação das culturas africanas, ao longo da constituição nosso idioma, foi o fator

que mais contribuiu para que o português falado no Brasil fosse distanciado do português falado no continente europeu.

Segundo sua interpretação houve um duplo processo de formação da língua no Brasil: as línguas africanas foram imantadas, ou seja, atraídas pelo português, devido à própria estrutura das línguas e, por sua vez, o português foi africanizado (CASTRO, 2016). O sistema fonético das sílabas seria um bom exemplo desta atração. Devemos acrescentar que, em muitos casos, como, por exemplo, na área centro-ocidental, o contato com a língua portuguesa começou no continente africano. As evidências deixadas pelas trocas culturais podem ser percebidas em vários elementos de nossa língua contemporânea. Ainda segundo Castro podemos perceber estes elementos na pronúncia, rica em vogais, na sintaxe, ao não marcar o plural dos substantivos, na dupla negação e no vocabulário.

Ao voltarmos para o relato que abre esta dissertação iremos perceber que as palavras do nosso vocabulário que guardam relações com as línguas africanas são elemento significativo para a defesa da ideia aqui proposta. Estas palavras são tidas como elementos sociais compartilhados, ou seja, que se fazem presentes em nossos processos de formação cultural (CASTRO, 2016). Elas estão presentes em vários momentos de nosso cotidiano: recreação, instrumentos musicais, culinária, religiosidade, poéticas orais, doenças, flora, fauna, costumes, ornamentos, vestes, habitações, família, corpo humano, relações pessoais, insultos e comércio.

Destacamos a participação das culturas centro-africanas, mas não podemos deixar de lembrar que outras regiões também forneceram um elevado contingente humano para as Américas. No entanto, o peso da participação da área centro-africana é crucial para o entendimento de nossa pesquisa. Para ilustrar bem essa argumentação podemos observar os dados estatísticos apresentados por Carlos Liberato, Mariana P. Candido, Paul Lovejoy, e Renée Soulodre-La France, na introdução de *Laços Atlânticos: África e africanos durante a era do comércio transatlântico de escravos*, publicado em Luanda no ano de 2017, por iniciativa do Museu Nacional da Escravatura (LIBERATO *et al*, 2017):

Tabela 1 – Proporção de escravizados oriundos da África Centro-Occidental (%)

América do Norte	Caribe Britânico	Caribe Francês	América Holandesa	Caribe Dinamarquês	América Espanhola	Brasil	Total
22,9	13,5	36,0	40,4	13,9	35,4	68,0	44,3

Fonte: Eltis et al., *Voyages: The Trans-Atlantic Slave Trade Database*, apud LIBERATO *et al*, 2017.

Esses dados revelam que os portos brasileiros foram os que mais receberam africanos escravizados de origem centro-africana. Os principais portos de embarque desta região eram os de Luanda, Benguela, Cabinda e Luango. Parte considerável das documentações do período colonial se referem aos escravizados a partir de sua “nação”. Devemos lembrar que muitas dessas denominações foram atreladas a esses sujeitos como sendo seu pertencimento étnico; no entanto, refletem mais o porto de embarque, no contexto do tráfico atlântico, que uma etnicidade africana.

A literatura sobre a temática sugere que parte considerável desses escravizados destinados ao Brasil pertenciam a um universo cultural aproximado, onde muitos elementos culturais eram partilhados entre as diferentes civilizações. Talvez o fator mais evidente desta aproximação seja a língua falada por essas pessoas. Em sua grande maioria eram falantes das chamadas línguas bantu² (Quimbundo³, Umbundo⁴ e Quicongo⁵).

Para começar a pensar nas relações históricas, sociais e culturais que originaram o português falado no Brasil, devemos lançar mão do entendimento de alguns conceitos. Ressaltamos que os conceitos que abordamos ao longo do desenvolvimento da pesquisa dialogam com pelo menos duas áreas do conhecimento: a Linguística e a História. Para nos auxiliar nesta tarefa iremos nos apoiar no trabalho de Heliana Mello, professora da Universidade Federal de Minas Gerais. O texto “Conceitos linguísticos” é um capítulo publicado no livro *História social da língua nacional 2: diáspora africana*, organizado pelas professoras Ivana Stolze Lima e Laura do Carmo.

O texto de Mello tem como principal objetivo apresentar uma série de conceitos utilizados no campo da Linguística. O objetivo é lançar mão de uma breve contextualização destes conceitos. Ao todo, a autora discute seis conceitos: Língua, Línguas crioulas, Línguas em contato, Fronteiras linguísticas, Intercomunicação entre línguas diferentes e Multilinguismo. Utilizaremos o primeiro destes conceitos apresentado por Mello:

Uma língua é um complexo sistema de comunicação com diversas funções, particular à espécie humana, constituído por níveis de organização que, em conjunto, funcionam de forma a possibilitar a produção de sentido. As línguas humanas são

² “Vocábulo que pode ser usado nas formas flexionadas – ‘banto’, ‘banta’, ‘bantos’, ‘bantas’ – ou sem flexões – ‘bantu’ –, forma que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos no Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques etc.” LOPES, 2004, p. 98).

³ “A língua dos ambundos ou bundos, grupo étnico de Angola, às vezes também referido como quimbundo”. Id. p. 552.

⁴ “Língua dos ovimbundos - Grupo étnico banto disseminado ao sul do rio Cuanza, ocupando a zona meridional e central de Angola e cujo idioma é o Umbundo.” Id., p.504

⁵ “A língua dos congos ou bacongos.” Id., p.550

eminente orais e expressas vocalmente através de sons; entretanto há línguas de sinais, expressas através de sinalizações gestuais convencionadas (LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais), e há, naturalmente, sistemas de escrita para uma razoável parcela das línguas faladas no mundo. (MELLO, 2014, p.363)

A língua aparece então como algo inerente à ação humana; essa ação surge para satisfazer a necessidade de comunicação dos homens e mulheres. A produção de sentido pode superar as limitações biológicas que alguns corpos podem apresentar na hora de se comunicar, a exemplo das línguas de sinais. Para complementar as questões aqui apresentadas se faz necessária a apreciação sobre a temática da história social da língua.

A história social é um campo de análise extremamente frutífero e que conta com importantes contribuições para o desenvolvimento das pesquisas históricas. Este campo de análise também se debruça sobre o papel que a Língua e a Linguagem ocupam na constituição social, identitária e histórica de uma sociedade. Para dar conta deste ramo da pesquisa histórica iremos nos apoiar em Peter Burke. Vejamos como o autor interpreta a participação dos historiadores nos estudos sobre a língua:

A questão fundamental para os historiadores continua sendo a de explicar como e por que algumas línguas ou variedades de língua difundiram-se (geográfica ou socialmente), ou foram impostas com êxito ao longo do tempo, enquanto outras retraíram-se. Nos últimos anos, os linguistas passaram a se interessar cada vez mais por esse problema que parece ser um campo promissor para a cooperação interdisciplinar. (BURKE, 1995, p.26)

Conforme podemos observar, os historiadores podem atuar para contribuir para o avanço sobre o estudo da Linguística. Também podemos observar que este tema é recorrente nos estudos dos historiadores e dos linguistas. Queremos que esta pesquisa avance também nesta direção, mas nosso principal objetivo é pensar como estas discussões teóricas podem aportar no âmago das aulas de história da escola.

Estamos corroborando as ideias defendidas pela professora Helenice Rocha (2014), ao evidenciar que a presença do passado nas salas de aula pode, e deve, ser percebida das mais diferentes formas. Os alunos terão oportunidade de aprender que a língua tem uma história e, assim, de compreender a historicidade. Devemos abrir espaços para o aparecimento de novas alternativas de usos do passado.

Diante do exposto podemos concluir que objetivamos que essa pesquisa, e também a sequência didática criada a partir das questões debatidas por ela, fomente em nossos alunos e em nossas alunas o senso crítico frente à constituição da língua falada no Brasil. Visamos ainda que eles e elas possam ter um olhar diferenciado para as culturas negras e afro-

brasileiras, sobretudo no que se refere a sua relação com o nosso idioma, demonstrando que estas culturas estão integradas em nosso cotidiano e que são elementos indissociáveis de nossa cultura.

1 LÍNGUA, LINGUÍSTICA E HISTÓRIA SOCIAL DA LINGUAGEM

Entre os muitos aspectos sociais e históricos que compõem a experiência de homens e mulheres sobre a terra escolhemos a língua para ser o fio condutor de nossa investigação. Acreditamos que as diversas línguas criadas, usadas, faladas, atualizadas e modificadas pela ação humana guardam, de forma voluntária ou involuntária, importantes pistas sobre nossas histórias. Iniciaremos nosso trabalho propondo uma discussão teórica envolvendo a construção do campo de conhecimento da linguística. Devemos evidenciar que língua e linguística são elementos distintos. A linguística é um campo de investigação científica, e a língua é um dos muitos elementos, aspectos, categorias e conceitos que formam esse campo de conhecimento.

Apresentar o desenvolvimento da linguística como campo de conhecimento científico vai ser uma de nossas estratégias para alcançar nossos objetivos. Buscamos também conceituar, através de autores deste campo de conhecimento, categorias como, entre outras, *língua*. Esperamos que esses debates teóricos possam fundamentar nossos argumentos quando começarmos a abordagem sobre a construção social e histórica da língua portuguesa falada no Brasil.

Outra importante distinção se faz necessária. Trata-se da diferenciação entre língua e linguagem. Devemos acrescentar que estes são conceitos distintos, mas que possuem proximidades. De acordo com uma das definições do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, “língua” é o “sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito”; já “linguagem” é “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.”

Para dar início às questões teóricas recorreremos ao livro da professora Eni Pulcinelli Orlandi, *O que é linguística?* Podemos afirmar que essa obra visa apresentar o surgimento e a consolidação da linguística como campo de conhecimento científico. O livro faz parte da coleção Primeiros Passos publicada pela Editora Brasiliense a partir do final dos anos 1970, e que já conta com mais de cem volumes, na qual os autores buscam apresentar um tema específico de seu campo de estudo. Por ser um livro introdutório, sua leitura se mostrou de grande valia para a construção de nossa pesquisa.

A autora inicia seu livro apresentando uma discussão acerca de duas categorias do pensamento humano: o *saber* e o *poder*. Segundo a professora, o conhecimento produzido pelos homens é uma das variadas formas que os seres humanos encontraram para se fazerem presentes no mundo que os cerca. Explicar envolve poder, na medida em que este possibilita o domínio do mundo. A linguagem surge como um destes variados elementos a serem explicados pelos homens.

A linguagem é apresentada pela autora como algo inerente ao ser humano. Ela elenca uma série de perguntas que assombram o conhecimento humano há muito tempo: Por que falamos? Para que falamos? Como falamos? Por que as línguas são diferentes? O que são as palavras? O que elas produzem? (ORLANDI, p.7, 1987)

Diferentes respostas foram desenvolvidas ao longo da história para essas questões. Encontramos evidências deixadas pelos homens de tentativas de responder a tais questões nas áreas, por exemplo, da filosofia, da religião e da literatura. A religião hindu, mas não somente esta, acredita que uma das formas de se chegar até Deus é através das palavras. Como podemos observar, a ciência está longe de ser o único campo da vida humana preocupada com o desenvolvimento da língua.

Apesar das milenares indagações dos homens, a linguística somente foi constituída como campo científico no início do século XX. Orlandi ressalta que a definição dos métodos e do objeto desta nova ciência foi um processo extremamente difícil. Era necessário consolidar estes dois fatores para que esta ciência se distinguisse das outras áreas das chamadas ciências humanas. Segundo Orlandi, “A linguística definiu-se, com bastante sucesso entre as ciências humanas, como o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana” (ORLANDI, 1987, p. 9).

Dando continuidade à sua argumentação, a autora apresenta o que, segundo sua visão, é o foco de observação da linguística: os *signos* da linguagem verbal (oral ou escrita). Segundo Eni Orlandi, os seres humanos produzem uma infinidade de signos para se fazerem representar através deles, como a pintura, a mímica, o código de trânsito, por exemplo (estes não são objeto da linguística, pois não são signos da linguagem verbal). Os signos podem representar, entre outras coisas, os pensamentos humanos. Estes signos acabam por auxiliar os homens na elaboração de suas culturas e, principalmente, contribuem para a formação de sua identidade individual e coletiva. A semiologia é a ciência que estuda os signos; já a linguística, como dito, estuda especificamente os signos da linguagem verbal oral ou escrita.

Conforme dito anteriormente, mesmo antes do século XX existiram movimentos intelectuais que foram, em certa medida, precursores da linguística enquanto ciência. Orlandi

elencam dois movimentos como sendo os mais relevantes precursores da linguística. O primeiro deles ocorreu no século XVII, permeado pelo racionalismo. E o segundo, no século XIX, onde se buscou romper com o racionalismo a partir de estudos comparativos.

Na Europa do século XVII, os pensadores, que, de alguma forma, tinham como objeto de suas investigações as línguas, estavam permeados pelo pensamento da corrente filosófica racionalista. Para esses pensadores, as línguas eram vistas como sendo pertencentes a uma mesma lógica de formação e de desenvolvimento. Neste século chama a atenção a produção das chamadas gramáticas gerais. A mais famosas destas gramáticas foi a Port Royal de CL. Lancelot e a A. Arnaud.

Por sua vez, o século XIX apresentou um novo paradigma para os estudiosos das línguas no continente europeu. Surge neste século o movimento chamado de linguística histórica, pelo qual não se buscava a generalização entre as línguas, mas sim o entendimento sobre as transformações das línguas no tempo. Neste sentido chama a atenção a escrita das gramáticas comparadas. Talvez o trabalho mais relevante deste período seja o do alemão F. Bopp, que construiu uma importante obra, por apresentar as semelhanças entre o sânscrito e as línguas europeias. Orlandi apresenta uma importante explicação para a ideia de uma língua indo-europeia:

Os indo-europeístas vão dizer que as semelhanças, que eles encontraram, indicam que há parentesco entre essas línguas: elas são consideradas da mesma família, isto é, são vistas como transformações naturais de uma mesma língua de origem (o indo-europeu) à qual eles propõem que se chegue pelo método histórico-comparativo. Por esse método, comparam-se as línguas, e se estabelecem correspondências sobretudo gramaticais e sonoras. Essa língua de origem, o chamado indo-europeu, não é uma língua da qual se tenham documentos. É uma reconstrução teórica, um conceito. (ORLANDI, 1987, p. 14)

A autora chega à conclusão, partindo da história da linguística, que este campo de investigação científica foi constituído a partir de duas correntes epistemológicas distintas. Uma delas busca entender a relação entre o pensamento e a linguagem, buscando elementos universais e constantes. Esta primeira corrente é chamada de formalista. Já a segunda corrente busca entender a linguagem como um fenômeno da interação social entre os sujeitos. Nela busca-se sempre observar as múltiplas relações e a variedade advinda do processo histórico e social. Podemos classificar esta segunda corrente como sociolinguística.

Na continuidade de seu texto, Eni Orlandi nos apresenta o trabalho daquele que até hoje é conhecido como o pioneiro da linguística moderna, Ferdinand de Saussure. A principal obra publicada por esse autor recebeu o título de *Curso de linguística geral*. Publicada em

1916, ela resulta das anotações de dois alunos de Saussure, Ch. Bally e A. Sechehaye. Ainda segundo a autora, este trabalho tão seminal para a linguística moderna não concentrou todos os esforços de seu autor. No mesmo período em que ministrava as aulas que deram origem ao *Curso de linguística geral*, o autor estava trabalhando nos estudos de anagramas. O resultado dos estudos sobre os anagramas são mais de 100 cadernos devidamente catalogados e arquivados na Biblioteca Pública de Genebra. A autora faz questão de enfatizar essas duas dimensões do trabalho de Ferdinand de Saussure:

Mas o Saussure dos anagramas é, na história da Linguística, um Saussure rejeitado, proibido, porque considerado fantasista, decifrador, cabalista. O Saussure reconhecido é o do *Curso*, que deu à linguística uma ciência autônoma, independente. Tanto assim, que esse pensador, que não quis cumprir o gesto de tornar-se o fundador de uma ciência, é hoje a referência obrigatória para qualquer teoria linguística atual. Mesmo quando os debates e conflitos parecem inconciliáveis ele está na origem das diferentes reflexões. (ORLANDI, 1987, p. 22)

Talvez a principal contribuição de Saussure para o desenvolvimento da linguística seja o fato de ele propor um objeto para esta ciência. Segundo ele, o objeto de análise da linguística seria a língua. A língua pode ser entendida como o resultado de relações entre os signos, que, por sua vez, resultariam da associação entre significado (conceito) e significante (imagem acústica). Dito de outra forma, a língua seria um sistema de signos organizados que dão origem a um todo. Devemos lembrar que os laços que unem significado e significante são arbitrários, eles variam em função do tempo e da cultura. Podemos então concluir que, para Saussure, a língua é um fato social, geral e abstrato.

Alguns pesquisadores classificam a visão de Saussure, sobre a língua constituir um sistema, como estruturalista. Devemos lembrar que o pressuposto estruturalista vai se fazer presente, no tempo de vida de Saussure, em boa parte dos estudos científicos que envolvem as humanidades. Orlandi nos lembra ainda da importância dos chamados círculos linguísticos para a propagação dos estudos estruturalistas sobre a língua. Os mais relevantes destes círculos foram os círculos de Moscou (1915) e Praga (1925).

Na contramão da visão estruturalista, a autora passa a abordar, na segunda parte de seu livro, a contribuição do trabalho do professor e pesquisador Noam Chomsky. Este autor cria a teoria da gramática gerativa. Sobre essa teoria Orlandi nos auxilia:

O mecanismo que essa teoria gerativa instala é dedutivo: parte do que é abstrato, isto é, de axioma e um sistema de regras, e chega ao concreto, ou seja, às frases existentes na língua. Esta é a concepção de gramática: um conjunto de regras que produzem as frases da língua. (ORLANDI, 1987, p. 38-39)

Desta forma, a principal tarefa de um linguista, segundo Chomsky, seria descrever a competência do falante, ou seja, a capacidade que todo falante tem de classificar, separar, e compreender frases de sua língua. Nessa perspectiva, Chomsky define a língua como um conjunto infinito de frases. Mais uma vez Orlandi nos auxilia no entendimento deste conceito:

A língua não se define só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se pode criar a partir das regras. Os falantes interiorizam um sistema de regras que os torna aptos a produzir frases, mesmo as que nunca foram ouvidas, mas que são possíveis na língua. A tarefa do linguista é explicitar essa capacidade do falante, é mostrar sua gramática. (ORLANDI, 1987, p. 40)

Devemos lembrar que essa teoria se aplica a falantes ideais. Para Chomsky, a linguagem aparece no homem como uma condição intrínseca. Podemos observar então que, para ele, a linguagem guarda uma profunda e seminal relação com o pensamento humano. O autor chama essa relação de percurso psíquico. A linguagem seria um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento e domínio da razão nos seres humanos.

Diante da argumentação exposta até o presente momento podemos concluir que a linguística como ciência é um fenômeno moderno e que seu arcabouço teórico está em constante construção. Nossas leituras, no entanto, deixam claro que a língua ocupa posição central na discussão deste campo do conhecimento. Nos parece também que há uma forte relação interdisciplinar da linguística com outros campos de conhecimento.

Para dar continuidade a nossa argumentação faz-se necessário pensar o papel que os historiadores podem ocupar nos estudos linguísticos. Pensar nestas possíveis relações foi o objetivo de Peter Burke, em seu livro *A arte da conversação*, publicado originalmente em 1993. Logo no capítulo de abertura, o autor busca apresentar um novo campo de análise para a história social. Este campo pode ser chamado de história social da linguagem, história social do falar ou história social da comunicação. Iremos adotar, nesta dissertação, a primeira destas três nomenclaturas, ao fazer referência a este campo da história social proposto por Peter Burke.

O autor começa o texto chamando atenção para o surgimento, recente quando comparado aos demais campos, da história social da linguagem. Segundo o autor vêm crescendo, dentro e fora dos círculos acadêmicos, a consciência da relevância ocupada pela linguagem na cultura. O movimento feminista é o exemplo acionado pelo autor para evidenciar sua argumentação. Este movimento social estaria voltando parte de suas preocupações para entender o poder contido na linguagem e como isto atinge as mulheres.

Os historiadores também estariam despertando para o estudo da linguagem, na leitura de Burke, por dois motivos. O primeiro desses motivos está relacionado à interpretação da linguagem como instituição social, ou seja, como um fator estruturante da cultura e da vida cotidiana. Desse modo, o estudo da linguagem se justificaria como um fim em si mesmo. O segundo motivo diz a respeito ao aperfeiçoamento do uso das fontes orais.

A aproximação das áreas de interesse da linguística com as demais áreas de conhecimento pode acabar gerando descompassos entre as disciplinas, uma vez que os campos teóricos e epistêmicos foram desenvolvidos de forma distinta. Promover a aproximação entre teorias e interpretações de diferentes áreas de conhecimento é uma tarefa penosa e complicada. Podemos citar a história e a sociologia como exemplos de disciplinas que vêm se aproximando da linguística. Segundo o autor, as lacunas entre a história e a linguagem, deveriam ser preenchidas por uma história social da linguagem.

Burke chama a atenção para os estudos linguísticos do século XIX e a interpretação evolucionista contida em alguns destes estudos. Na sua interpretação alguns destes trabalhos, apesar da abordagem histórica, careceriam de uma abordagem social completa. Vejamos o que o autor diz sobre tais trabalhos:

Discípulos de sua época, esses pesquisadores no século XIX pensavam a língua como um organismo que "cresce" ou "evolui" por meio de estágios definidos e que expressa os valores ou o "espírito" da nação que a fala. As preocupações deles eram nacionais - ou mesmo nacionalistas - e não sociais. Eles estudavam a história interna das línguas, a história de sua estrutura, mas negligenciavam aquilo que tem sido chamado de "sua história externa", ou, em outras palavras, a história de seu uso. (BURKE, 1995, p.11)

Parte considerável dos pesquisadores do século XIX desprezavam, por exemplo, as variedades linguísticas contidas dentro da mesma língua. Conforme aponta Orlandi, o foco neste século estava voltado para grandes comparações, através das gramáticas comparadas. Não se estudava a forma de falar de grupos sociais menos favorecidos economicamente. Essas variantes só vão se tornar objeto de investigação de estudos dos socio linguistas no século XX.

Dando continuidade à sua argumentação, Burke elenca alguns historiadores que abordaram em seus trabalhos de alguma forma a questão da sociolinguística ou da linguística. O primeiro destes historiadores é Lucien Febvre, em sua obra *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. Neste livro, o historiador tenta construir uma linha de argumentação sobre a impossibilidade de haver ateísmo no século XVI. Entre os vários motivos para essa impossibilidade, Febvre destaca a língua. Naquele contexto específico

faltavam até mesmo conceitos abstratos, na língua francesa, que pudessem dar conta de uma concepção ateísta.

Burke sugere que o método comparativo, utilizado por Marc Bloch, teria como uma de suas bases os estudos linguísticos de pesquisadores europeus. Tanto o método empregado por Marc Bloch quanto o livro de Lucien Febvre seriam signatários do trabalho de Antoine Meillet, discípulo de Ferdinand de Saussure. Depois da sistematização da disciplina, em meados do século XX, os trabalhos escritos por historiadores passaram a conter mais questões referentes à sociolinguística. Reinhart Koselleck, por exemplo, interessa-se pela língua como fonte para escrever *A história dos conceitos*.

Na tentativa de evidenciar, ainda mais, o diálogo da linguística com o campo da história e das demais áreas de investigação das humanidades, Burke apresenta, na página 17 de seu livro, a seguinte questão: “O que esses etnógrafos e sociólogos têm para oferecer aos historiadores?” (BURKE, 1995, p.17) Vejamos a resposta que ele mesmo propõe:

Eles demonstram possuir uma consciência aguçada sobre "quem fala qual língua para quem e quando". Demonstram também que as formas de comunicação não são portadoras neutras de informação, mas trazem consigo suas próprias mensagens. Eles apresentaram diversas teorias que os historiadores podem testar. Criam também um rico vocabulário analítico. Da mesma forma que o beduíno possui muitas palavras para "camelo" e os esquimós para "neve", pelo fato de perceberem distinções mais precisas do que a maioria de nós, os sociolinguistas têm muitas palavras para "língua". (BURKE, 1995, p.17)

Em um balanço proposto por Burke podemos perceber que a relação entre língua e sociedade giram em torno de quatro ideias fundamentais. A primeira dessas ideias é que grupos sociais diferentes usam variedades diferentes de uma mesma língua. Os dialetos regionais são tidos como exemplos desta primeira relação entre sociedade e língua. O historiador Benedict Anderson usa desta percepção para compor seu conceito de "comunidade imaginária".

Questões eminentemente sociais como gênero, profissão e religião podem estar na base de variações linguísticas. Tomemos o exemplo de gênero proposto por Burke. Em muitos lugares, as mulheres são educadas a falar de maneira diferente do que os homens; elas devem expressar a relação de subordinação, à qual estão submetidas, através de seu modo de falar, gerando o que o autor chamou de *status* linguístico distinto. Cabe ao historiador, na perspectiva de Burke, entender os símbolos atribuídos aos mais variados *status* linguísticos, como no exemplo envolvendo o gênero. Cabe também saber que tais *status* variam de acordo

com o lugar e com o tempo. Outra atribuição do trabalho do historiador envolve explicar como, e por que, algumas línguas, ou variantes de língua, se difundem ou desaparecem.

A segunda ideia fundamental diz respeito a indivíduos que usam diferentes línguas, ou variedade de língua, em situações distintas. O que está em questão é a adaptabilidade da língua em função do contexto social ao qual os indivíduos estão inseridos. Burke cita alguns exemplos históricos de como as línguas podem variar dentro de um mesmo contexto social e histórico:

Consta que o imperador poliglota Carlos V teria observado que o francês era a língua para ser usada para os embaixadores (ou para adular), o italiano para as damas (ou para os amigos), o alemão para cavaleiros (ou para ameaçar) e o espanhol para falar com Deus. (BURKE, 1995, p.28)

Na interpretação de Burke, ainda no desenvolvimento desta segunda ideia, há uma latente diferença entre a língua escrita e a língua falada. Para ele, a língua escrita vai além de um simples registro; trata-se, na realidade, de uma tradução da língua falada. A escrita possui suas próprias regras, que, assim como a fala, também variam de acordo com o contexto histórico, local e cultural no qual estão inseridas. Para Burke, muitos aspectos da cultura popular deixaram de ser guardados pela falta de interesse dos literatos em registrar de forma escrita a cultura popular. Quando, enfim, a cultura popular passou a ser registrada na forma escrita, alguns de seus traços característicos, principalmente aqueles relacionados à cultura oral, foram omitidos visando adaptá-los aos leitores de classe média.

Para elucidar melhor a relação entre as culturas escritas e as culturas orais iremos propor a apresentação da visão do autor angolano Manuel Rui, em seu texto “Fragmento de ensaio” (RUI, s/d). O autor constrói seu texto a partir de uma base profundamente poética. A beleza de sua prosa não mascara, no entanto, a dureza do assunto tratado. Neste texto, ele reflete sobre questões como formação identitária, tradição oral e dominação colonial. Devemos lembrar que este autor também compôs a letra do hino nacional de Angola.

Começo chamando a atenção para o subtítulo do texto: “Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o outro”. Ao empregar os termos “eu” e “outro”, Manuel Rui cria uma dicotomia importante para o entendimento do texto, pois, a partir dessa diferenciação, ele passa a apresentar as diferentes formas de se definir o que é um texto. O uso desses termos, e o texto como um todo, nos levam a pensar que essa narrativa tem relação direta com o processo de colonização vivido por Angola. Mais adiante, neste capítulo, iremos propor, apoiados no trabalho de Homi Bhabha, uma leitura mais relativizada sobre essas dicotomias conceituais como *eu* e *outro*.

Ao apresentar o “texto oral”, Manuel Rui destaca o fato de ele ser composto por diferentes aspectos. Para o autor, este tipo de texto dependeria principalmente da participação dos mais velhos, que seriam os responsáveis por guardar e reproduzir as narrativas. Elementos como gestos, dança, local e o próprio ritual de contar seriam necessários para a construção do “texto oral”.

Os “outros” referidos no texto chegaram para trazer profundas mudanças na constituição desse “texto oral”. Eles chegaram bombardeando a tudo e a todos, mas o canhão não era a arma mais poderosa. A escrita era, sem sombra de dúvidas, a arma mais potente na mão destes outros. Nas palavras do autor: “Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita” (RUI, s/d).

Mesmo diante de um evento histórico, como, por exemplo, a colonização, que poderia levar ao fim uma das tradições que estariam na base de formação da identidade do povo angolano, o autor não prega uma ruptura total com aquele “outro”. Para o autor, o canhão pode ser reelaborado, metaforicamente, de modo que não agrida as tradições locais. Em outras palavras, o texto escrito deve ser usado para fortalecer os traços identitários já existentes. Para o autor, essa defesa da tradição é fundamental para que se mantenha a identidade.

Afirmar o lugar da identidade a partir do texto oral é, para Manuel Rui, uma forma de se manter vivo frente às mudanças ocorridas com a chegada do texto escrito. Para o autor: “Eu não posso retirar do meu texto a arma principal. A identidade. Se eu fizer deixo de ser eu e fico outro, aliás, como o outro quer.” A literatura deve servir como instrumento de reforço da questão identitária, devemos aproximar o texto oral do texto escrito. Para encerrar o texto, o autor afirma: “Escrever então é viver.” “Escrever assim é lutar.”

Feitas as ponderações envolvendo a escrita e a fala podemos retornar à leitura que Peter Burke propôs. A terceira ideia diz que a língua reflete, ou ecoa, a sociedade. A forma, o sotaque e a entonação da voz são elementos que compõem a fala, mas que também ajudam a compor a história de uma determinada cultura. Até mesmo o uso, ou não, de pronomes de tratamento pode ser interpretado como fonte para a análise dos historiadores. Burke cita um exemplo, contido no trabalho do também historiador Lawrence Stone, de mudança na postura em relação ao casamento entre as classes dominantes no final do século XVIII. O historiador conseguiu perceber algum indício de mudança nas relações sociais do casamento, tido como uma instituição tradicional, devido ao abandono do formalismo contido nos pronomes de tratamento (*sir* e *madam*) entre as esposas e os maridos.

A quarta e última ideia fala sobre a língua como elemento ativo, na medida em que age sobre a sociedade na qual está sendo empregada. Para o autor, a língua não é um elemento passivo dentro da estrutura social. Segundo ele:

Minha última tese (mais uma vez e ecoando a sociolinguística) é a de que falar é uma forma de fazer, a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual os indivíduos e grupos controlam os outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais. (BURKE, 1995, p.40-41)

Conforme podemos observar, a história social da linguagem, assim como os outros ramos na história social, não pode ser dissociada das questões referentes ao poder. A língua não é um elemento passivo; ela é, antes de tudo, um elemento formador das sociedades e dos sujeitos as compõem. Burke propõe, apoiado no trabalho do filósofo Jacques Derrida, que é a língua que usa seu falante, e não contrário; assim sendo, cabe ao historiador investigar de forma veemente o papel transformador exercido pela língua no contexto histórico o qual pretende estudar. Para melhor exemplificar, o autor volta à questão do movimento feminista: “Linguistas feministas chamam a atenção para o fato de que a língua comum, dominada pelo masculino, não só expressa o lugar subordinado das mulheres mas também as mantém em uma posição de subordinação.” (BURKE, 1995, p.44)

Segundo a interpretação do autor, os historiadores e os sociólogos têm muito para contribuir no debate sobre as relações de poder envolvendo a língua. Burke chega a citar, como exemplo, as colonizações empreendidas pelos países europeus nos continentes americano, africano e asiático e suas políticas linguísticas. Mais adiante, neste capítulo, iremos ver como Frantz Fanon nos auxiliará neste debate. Devemos ressaltar que a língua no contexto colonial nem sempre deve ser interpretada a partir de critérios como subordinação e controle. Burke nos lembra que, por exemplo, na Índia, a língua dos dominadores tornou-se, em diferentes ocasiões, a língua da resistência, pois esta possibilitou a comunicação entre pessoas de regiões diferentes.

Diante do exposto até o presente momento podemos concluir que o campo da linguística pode contribuir para o trabalho do historiador. Percebemos, com o auxílio de Peter Burke, que vários historiadores passam pela questão da língua, uma das categorias centrais para a linguística, para elaborar suas considerações. Por isso escolhemos apresentar e debater esse percurso formativo para fundamentar a sequência didática pensada como proposta de intervenção prática para a sala e aula.

2 FALAR É EXISTIR PARA O OUTRO?

Para formular a pergunta que abre essa seção da dissertação, nos inspiramos no capítulo que abre o livro *Pele negra, máscaras brancas*, do filósofo e psiquiatra martinicano Frantz Fanon, publicado pela primeira vez em 1952. Naquele capítulo, o autor se dedica ao estudo dos efeitos da linguagem sobre os sujeitos, a partir do processo de colonização empreendido pela França na colônia antilhana. Dito de outra forma podemos dizer que Fanon irá investigar como a linguagem atua no meio social.

Interessa ao autor investigar como o contexto da colonização pode influenciar na constituição social e psicológica dos sujeitos. Neste sentido, o simples ato de falar pode fornecer importantes elementos de investigação. Ao falar, por exemplo, os indivíduos explicitam elementos constitutivos de sua subjetividade. Vejamos como o autor apresenta o ato de falar: “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008, p.33)

Quando Fanon afirma que o falar consiste no emprego de uma certa sintaxe e de uma certa morfologia, percebemos uma aproximação dessa formulação com a leitura empreendida por Chomsky sobre a língua. As interpretações dos autores convergem para um mesmo ponto e se complementam. Ao abordar o peso da cultura, o trabalho de Fanon acrescenta uma importante relação, entre o sujeito e sua cultura, que iremos abordar mais adiante neste capítulo, com o auxílio de Stuart Hall.

Conforme podemos observar, o ato de falar está imbuído de significações, gestadas pelos sujeitos, no interior de suas subjetividades. Falar envolve principalmente o emprego de elementos culturais. Outra dimensão importante a ser destacada é a relação que se estabelece com o outro. Frantz Fanon é categórico ao afirmar que “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p.33). Ao desenvolver sua linguagem, os homens e as mulheres estão implicitamente mergulhando na cultura que os(as) cercam.

Nossa proposta, ao trazer Fanon, é acrescentar às discussões históricas a subjetividade inerente ao processo de aquisição de uma determinada língua. Este referencial será de suma importância para a construção de nossa intervenção pedagógica, proposta no capítulo final desta dissertação. A leitura feita por Fanon nos permitirá construir uma narrativa positiva sobre a participação das culturas negras na formação histórica do português falado no Brasil, à

medida que usaremos as ideias do martinicano para pensar o papel exercido pela cultura na formação da língua e na subjetividade dos sujeitos.

Pensar sobre a relação existente entre a cultura e a teoria foi a proposta de trabalho de Homi Bhabha, em seu livro *O local da cultura*. Usaremos o primeiro capítulo desta obra para desenvolver as questões que envolvem a construção teórica dos conceitos com seu uso prático.

O autor começa o texto promovendo uma discussão entre o papel da teoria e a prática política. Colocar a prática política e os estudos teóricos em campos antagônicos é, segundo o autor, um equívoco. Nesta interpretação seria possível aliar prática e teoria para formar uma teoria crítica. O autor rejeita aquilo que ele denomina como visão binária, ou seja, a falsa oposição existente entre teoria e política. Corroboramos a visão do autor e, por isso, escolhemos criar uma prática de intervenção pedagógica, baseada em teorias acadêmicas, e também como escolha política. Devemos lembrar que educar, além de aplicar teorias, é um ato político, segundo a teoria crítica de Paulo Freire.

Outras oposições ou dicotomias estão espalhados pelo tecido social. Segundo Bhabha, é facilmente possível encontrarmos interpretações de mundo a partir de conceitos como “primeiro” e “terceiro” mundo ou “Norte” e “Sul”, apesar de alguns rejeitarem essas conceituações.

Como vimos, essa suposta dicotomia entre prática e teoria é um equívoco; no entanto, esta visão ainda é acionada por alguns atores sociais. Bhabha cita o exemplo da ação neoimperialista desempenhada por países ditos de primeiro mundo. Tais investidas, muitas vezes, são negadas pelas teorias da diplomacia internacional. Dito de outra forma, podemos dizer que esses países encontram respaldo em teorias da diplomacia internacional para promoverem, e justificarem, suas ações.

Mais uma vez fica evidente que a teoria não é um elemento neutro; daí surge a necessidade de o autor entender as teorias e seus usos políticos, na organização social. Devemos ainda lembrar que há uma constante disputa de discursos, em que geralmente essas dicotomias são usadas como elementos constitutivos de visões de mundo. Foi assim, por exemplo, com a dicotomia entre Oriente e Ocidente.

O autor cita o caso do cinema indiano para exemplificar sua leitura sobre as relações de troca entre o Ocidente e o Oriente. Segundo o autor, mesmo as discussões sobre o cinema indiano, lido como elemento cultural do Oriente, estariam perpassadas pelo capital simbólico do Ocidente. Com isso podemos problematizar a questão da "pureza" acionada por alguns intérpretes. Bhabha aposta no hibridismo cultural e nas trocas simbólicas existentes entre as

diversas culturas que compõem o Oriente e Ocidente para questionar essa dicotomia. Vejamos como o autor encaminha a questão:

Quero me situar nas margens deslizantes do deslocamento cultural - isto torna confuso qualquer sentido profundo ou "autêntico" de cultura "Nacional" ou de intelectual "orgânico" - e perguntar qual poderia ser a função de uma perspectiva teórica comprometida, uma vez que o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial é tomado como lugar paradigmático de partida. (BHABHA, 1998, p.46)

Assim sendo estamos propondo que não se faça uma distinção entre o "teórico" e o "ativista". Visando ilustrar essa falsa reação dualista, Bhabha cita, como exemplo, a função exercida por dois documentos: o panfleto de greve e um artigo acadêmico. A distinção entre ambos se dá somente por suas qualidades operacionais. Dito de outra forma, o panfleto atende a uma necessidade mais imediata, enquanto o artigo acadêmico fundamenta o direito à greve. Nas palavras do autor: "Eles existem lado a lado - um tornando o outro possível -, como a frente e o verso de uma folha de papel, para usar uma analogia semiótica comum no incomum contexto da política." (BHABHA, 1998, p.46)

Neste sentido estamos entendendo que a pesquisa que fundamenta as questões teóricas referentes à linguística irá atender a uma determinada qualidade operacional. E que a proposta de intervenção pedagógica – a sequência didática – servirá para outra qualidade operacional. Estas duas qualidades operacionais juntas irão contribuir para a formação de uma leitura crítica, junto aos alunos, sobre a formação da língua portuguesa falada no Brasil.

Dando continuidade à sua argumentação, Bhabha apresenta uma crítica às interpretações da teoria política em termos binários. Segundo este autor, a análise do cenário político e cultural requer novas formas de identificação do imaginário, além de uma mudança na ordem do discurso. As novas formas políticas não podem ser mais categorizadas a partir de conceitos como esquerda ou direita, burgueses ou radicais e progressistas ou reacionários. Esses conceitos estariam permeados pelo que o autor chama de "verdade", e esta, por sua vez, seria marcada pela ambivalência do contexto político e social contemporâneo. Parte dessa nova formulação se dá em função da teoria crítica. Vejamos o que o autor diz sobre tal linguagem:

A linguagem da crítica é eficiente não porque mantém eternamente separados os termos do senhor e do escravo, do mercantilista e do marxista, mas na medida em que ultrapassa as bases de oposição dadas e abre um espaço de tradução: um lugar de hibridismo, para se falar de forma figurada, onde a construção de um objeto político que é novo, nem um e nem outro, aliena de modo adequado nossas expectativas políticas, necessariamente mudando as próprias formas de nosso reconhecimento do momento da política. (BHABHA, 1998, p.51)

Conforme podemos observar, o autor propõe olharmos para a política e para a teoria a partir da negociação, e não do lugar da negação. Dito de outra forma podemos dizer que não se busca a superação das contradições entre teoria e prática; a proposta é justamente acirrar tais antagonismos.

Tal situação conflituosa é apresentada pelo autor por meio da greve dos mineiros da Grã-Bretanha entre os anos de 1984 e 1985. Nela, os sindicatos diziam representar a classe como um todo; no entanto, não foi essa visão encontrada pela escritora Beatrix Campbell. Nos relatos das operárias que participaram do movimento grevista, a visão era bem diferente. A interpretação destas mulheres complexificou a leitura dada ao movimento grevista. O que se pode constatar é que as pautas destas mulheres iam muito além das questões de classe. Segundo Bhabha, “Muitas das mulheres começaram a questionar seus papéis dentro da família e da comunidade, duas instituições centrais que articulavam os sentidos e costumes da tradição das classes trabalhadoras em torno das quais girava a batalha ideológica.” (BHABHA, 1998, p.54)

Podemos constatar, então, que não há representação unitária capaz de satisfazer as demandas do campo político. O exemplo da greve dos mineiros apenas reforça o argumento do autor. Segundo sua interpretação, o hibridismo surge como uma necessidade histórica da contemporaneidade. As antigas classificações e categorias necessitam de atualizações no sentido de formar uma negociação entre os antagonismos. A necessidade de negociação também surge no horizonte do atual cenário político. Para encerrar a primeira parte de seu artigo, o autor expõe uma síntese de seu principal objetivo: “É precisamente esse popular binarismo entre teoria e política, cuja base fundamental é a visão do saber como generalidade totalizante e a vida cotidiana como experiência, subjetividade ou falsa consciência, que eu tentei apagar.” (BHABHA, 1998, p.58)

Os debates que abrem a segunda parte do texto giram em torno da chamada teoria crítica. Para ser mais preciso, o autor indaga-se por que classificamos a teoria crítica como Ocidental. Fica evidente que o uso desta classificação parte de um eurocentrismo ideológico. Para que a teoria crítica chegasse ao *status* de disciplina, no Ocidente, teve que negar a alteridade. O “outro” aparece apenas como citação, recorte ou imagem. No entanto, o autor propõe que olhemos para a teoria crítica como uma arena de disputa por representações, onde este “outro” pode reaparecer a partir de sua própria perspectiva. E neste ponto podemos voltar à afirmação de Fanon: falar é existir para o outro!

A proposta é que este campo possa ser transformado a partir da ação de outros referenciais. E que até mesmo as concepções que alicerçam a teoria crítica Ocidental possam ser recondicionadas. Nas palavras do autor:

Em segundo lugar, e mais importante, devemos re-historicizar o momento da "emergência do signo", "a questão do sujeito" ou "a construção discursiva da realidade social", para citar uns poucos tópicos em voga na teoria contemporânea. Isto só pode acontecer se relocarmos as exigências referenciais e institucionais desse trabalho teórico no campo da diferença cultural - e não da diversidade cultural. (BHABHA, 1998, p.61)

O autor aponta para o final do século XVIII e o início do século XIX como momento crucial na formulação das bases culturais e discursivas da sociedade contemporânea. É também neste contexto histórico e social que se delimitam as concepções que irão ordenar o empreendimento colonizador. Segundo a proposta de Bhabha devemos fazer esta leitura a partir do viés da diferença cultural, opondo-nos à ideia da diversidade cultural. Usar "diferença" no lugar de "diversidade" não é um mero jogo de palavras; a segunda categoria estaria relacionada a concepções antropológicas do início estruturalismo, que reforçou as interpretações binárias na tentativa de construir os referenciais teóricos capazes de serem lidos pelo empreendimento colonial.

A proposta de usar "diferença cultural" reside na possibilidade de construir a interpretação sobre a cultura como um problema. E para isto o conceito de diferença cultural é fundamental. Vejamos o que o autor diz a respeito:

O conceito de diferença cultural encontra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial o que está em questão no conceito e no momento da enunciação. (BHABHA, 1998, p.64)

Podemos observar que a questão apresentada pelo autor é de profunda complexidade. A cultura emerge como um dos campos mais disputados nos âmbitos simbólico, teórico e prático. O que podemos concluir de forma veemente, inspirados em Bhabha, é que nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma.

Já que a cultura não é um campo unitário devemos pensar em quais forças e agentes a integram. Ao pensarmos nos elementos que ajudam a compor o campo cultural podemos ver como diferentes grupos de interesse agem para fazer valer suas interpretações e visões de mundo. Para dar continuidade à discussão sobre teoria e cultura iremos nos apoiar no texto de

Stuart Hall, “Que ‘negro’ é esse na cultura popular negra?”, publicado no livro *Da diáspora: identidade e mediações culturais* (HALL, 2009).

Para tentar responder à pergunta que dá título a seu texto, Hall analisa o momento histórico em que tal questão se desenvolveu. Nessa perspectiva, ele destaca o trabalho de Cornel West, que também analisa as questões relacionadas à genealogia do momento contemporâneo. Segundo Hall, o trabalho de Cornel West aponta para três coordenadas explicativas. A primeira é o deslocamento do modelo europeu de alta cultura como último refúgio contra “bárbaros”. A segunda coordenada diz respeito à emergência dos Estados Unidos da América como potência econômica e cultural, principalmente no tocante à cultura de massa. Já a terceira e última coordenada aborda o que o autor relaciona à descolonização do terceiro mundo, principalmente no que se refere à emergência de sensibilidades descolonizadas. Mais adiante, em seu texto, o autor acrescenta um quarto elemento: a reação e a tentativa de restaurar o cânone da civilização ocidental. Segundo Hall, esses quatro eixos combinados ajudaram a compor a contemporaneidade tal qual ela está quando falamos de políticas culturais.

O autor acrescenta ainda alguns detalhes. O primeiro é o fato de hierarquias étnicas serem específicas dos EUA, quando comparados à Europa, a qual, até há pouco tempo “[...] não tinha qualquer tipo de etnicidade. Ou reconhecia que tivesse.” (HALL, 2009, p. 318). O segundo detalhe apresentado por Hall está relacionado ao que o autor classificou como natureza do período de globalização cultural, isto é, o fato de o pós-modernismo, no que diz respeito à cultura negra contemporânea, não ser muito diferente do modernismo. Segundo o autor, a globalização não trouxe importantes mudanças no cenário cultural para os negros; eles estariam numa relação tão ambígua quanto estavam no modernismo. Mesmo assim, é impossível rejeitar o pós-modernismo, porque ele opera mudanças estilísticas em relação ao que era dominante culturalmente. Isso é uma mudança importante, pois os descentramentos ou deslocamentos abrem caminho para novos espaços de contestação.

O fascínio exercido pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e étnicas no pós-modernismo é o terceiro detalhe apresentado por Hall. Segundo ele, que cita Michele Wallace nessa altura do texto, esse fascínio é, em certa medida, uma releitura da relação entre exótico e normal ou primitivo e civilizado. Ou seja, a pós-modernidade passou a incorporar essa diferença na medida em que ela é contrastada com os modelos existentes. É interessante notar que o autor se pergunta se essa proliferação da diferença não acaba provocando diferença alguma.

Conforme podemos observar existe uma convergência entre as propostas apresentadas por Stuart Hall e Cornel West. Os pontos convergentes nos levam a concluir que, dentro do campo cultural, a marginalidade é vista, no atual momento, como um espaço de grande produção. Ou seja, a vida cultural tem sido transformada pela enunciação das margens e essas margens, embora periféricas, nunca foram tão produtivas como hoje. Não é impune que esse movimento ocorre; ele é fruto de políticas culturais de afirmação da diferença, formação de novas identidades e atuação de novos sujeitos no cenário político e cultural.

O debate entre rupturas e permanências não é fácil. Para prosseguir devemos observar como o autor se posiciona frente a essa questão:

Não quero sugerir, é óbvio, que podemos contrapor à eterna história de nossa marginalização uma sensação confortável de vitórias alcançadas – estou cansado dessas duas grandes e paralelas contranarrativas. Permanecer dentro delas é cair na armadilha da eterna visão ou/ou, ou vitória total ou cooptação, o que quase nunca acontece na política cultural, mas com o que os críticos culturais se reconfortam. (HALL, 2009, p.338)

Segundo a perspectiva do autor, a pós-modernidade está longe de resolver todas as contradições e hierarquias sociais. Mas também não podemos cair no fatalismo de achar que não houve avanços, sobretudo no campo das políticas culturais. O que o autor propõe é que observemos as possibilidades geradas. Por isso afirma que seu interesse está inteiramente voltado para as estratégias culturais capazes de promover alguma mudança, mesmo que pequena.

A quarta coordenada acrescentada por Hall às três apontadas por Cornel West e já mencionada anteriormente é importante, segundo o autor, para completar a explicação do momento contemporâneo. Trata-se da resistência agressiva. Segundo o autor, mesmo que o contexto da pós-modernidade nos leve a pequenas alterações nos parâmetros culturais mais abrangentes, a reação a estas é progressiva e violenta. Estão em curso variadas tentativas de tentar restaurar os cânones da civilização ocidental, indo totalmente na contramão do atual cenário de mudança. Por isso questões como xenofobia e absolutismos étnicos ainda se fazem presentes. A esse movimento, de avanços e retrocesso, o autor chama de dialética cultural.

Diante desta dialética, o autor passa a refletir sobre o espaço da cultura popular e, principalmente, a cultura popular negra. Para tal vejamos como o autor apresenta cultura popular:

A cultura popular carrega essa ressonância afirmativa por causa do peso da palavra “popular”. E, em certo sentido, a cultura popular tem sempre sua base em

experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligação com as esperanças aspirações locais estratégias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns. Daí, ela se ligar àquilo que Bakhtin chama de “vulgar” – o popular, o informal, o lado inferior, o grotesco – eis porque sempre foi contraposta à alta cultura ou cultura de elite e é, portanto, um local de tradições alternativas, sendo esse o motivo pelo qual a tradição dominante sempre suspeitou profundamente a seu respeito, e com razão. (HALL, 2009, p.322)

Mais adiante em sua argumentação, o autor destaca o papel da cultura negra popular, que sempre foi avessa ao que ele categorizou como posições binárias. A dicotomia entre "alto" e "baixo", exemplo do binarismo, é devidamente questionada. Deve-se então observar que a classificação “popular” é de extrema relevância, uma vez que é a partir da reprodução destas culturas populares que se estabelecem os padrões de comportamento e consumo. Em nossa interpretação, as culturas populares aparecem então como um lugar contraditório, capaz de perpetuar ou ressignificar as desigualdades. As culturas populares negras também carregam essas mesmas características. No entanto, por mais cooptada que seja a cultura popular negra, ela apresenta de alguma forma, segundo Hall, um outro discurso, outras formas de vida e outras tradições de representação.

O autor ressalta que não existem formas puras nas culturas populares negras, uma vez que elas foram sendo forjadas nas frestas deixadas pela cultura hegemônica. O hibridismo é a característica central. A estética diaspórica não busca reconstruir um imaginário de uma origem pura. Na visão de Hall, a busca por esse essencialismo ainda marca alguns movimentos culturais na pós-modernidade, negando o hibridismo como marca da diáspora. O autor tem uma postura extremamente crítica frente ao essencialismo; para ele, essa postura contribui para a naturalização das diferenças, confundindo o que é histórico ou social com o que é genético ou biológico.

Para o autor, o significante “negro” não deve ser entendido por certo essencialismo. O que devemos é buscar as várias formas de representar a experiência de ser negro, buscando atentar para a diversidade, ao invés de buscarmos sempre reproduzir determinados lugares destinados aos negros em sociedade.

3 AS CULTURAS BANTU

Ginga, Angola! Não chora povo bantu
Canta, Congo, no jongo do caxambu!
Nei Lopes

Os versos que abrem nossa discussão sobre as culturas bantu fazem parte da música *Ginga, angola!* que está entre as faixas do disco *Zumbi 300 anos canto banto*, de autoria de Nei Lopes lançado no ano de 1996. O compositor destes versos será um de nossos interlocutores na tentativa de apresentar, e discutir, as contribuições das culturas dos povos bantu para a formação social brasileira. Além dos versos da poesia de Nei Lopes iremos discutir um texto de sua autoria publicado em 1997 no número 25 da *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*.

Logo na introdução de seu texto (LOPES, 1997), Nei Lopes apresenta a definição daquilo que designamos como tronco linguístico bantu. Segundo o autor, este termo se refere a um grupo de línguas e dialetos falados por populações que ocupam a área central e a área sul do continente africano por milênios. O termo bantu foi utilizado pela primeira vez, como forma de classificação, pelo filólogo de origem alemã Wilhelm Bleek no ano de 1862. A palavra foi empregada para caracterizar uma série de línguas da chamada África negra, que apresentavam morfologias e sintaxes semelhantes.

A pesquisadora Catherine Cymone Fourshey nos coloca diante do que seriam as culturas bantu. Além de apresentar o conceito, a autora nos dá uma importante pista para o uso deste conceito:

O termo “bantu” não pode ser reduzido a um único grupo. Em vez disso, é útil pensá-lo como um paradigma conceitual que pode ser chamado de “tradição bantu”. Algo muito parecido com a noção comum de “tradição na Europa ocidental” ou “tradição do Leste Asiático”. Elas abrangem sociedades com práticas linguísticas, culturais, artísticas, históricas, políticas e religiosas variadas que são comumente discutidas em conjunto, embora, ao mesmo tempo, entenda-se que se trata de tradições heterogêneas. (FOURSHEY, 2019, p.36)

A relação histórica de parentesco entre as mais diversas variedades de línguas classificadas como bantu fez com que os linguistas modernos empreendessem novos estudos para explicar a origem compartilhada destas línguas. Partindo de estudos comparativos entre os vocabulários, as gramáticas e a história, os cientistas puderam criar teorias sobre uma

suposta língua proto-bantu. Mais uma vez iremos recorrer a Fourshey para apresentar uma discussão mais recente sobre o tema abordado por Lopes:

O termo "proto-bantu" se refere a uma comunidade linguística Bantu ancestral, cuja economia era essencialmente agrícola e que habitava, há cerca de 5.500 anos, as áreas fronteiriças atuais de Nigéria e Camarões. Dada sua longa duração no tempo, as sociedades Bantu se assemelhavam às sociedades da Europa Ocidental ou do Leste Asiático e são culturalmente diversas, embora compartilhem profundas raízes históricas comuns. Sua diversidade é fruto de incontáveis migrações, encontros interculturais e do surgimento de novas ideias que, conjuntamente, contribuíram para o desenvolvimento da história Bantu. (FOURSHEY, 2019, p.37)

O fato de os filólogos considerarem o proto-bantu como uma língua complexa, geradora de outras línguas é, para Lopes, algo positivo. Segundo o autor, ao enxergamos as culturas bantu como produtoras de uma grande variedade linguística estaríamos contribuindo no combate ao racismo antinegro estabelecido no Brasil, uma vez que as culturas advindas do continente africano foram por séculos consideradas inferiores.

A partir do século XIX, a elite intelectual do Brasil passou a dar mais ênfase ao estudo das línguas trazidas pelos escravizados do continente africano. Vamos apresentar essa diversidade mais adiante, com o auxílio do trabalho do professor Robert Slenes. Para exemplificar a relação entre a elite intelectual do século XIX e as culturas africanas iremos apresentar um trecho dos escritos de Silvo Romero:

É uma vergonha para a ciência do Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e das religiões africanas. Quando vemos homens, como Bleek, refugiar-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África somente para estudar uma língua e coligar uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido neste sentido! É uma desgraça. Bem como os portugueses estanciaram dois séculos na Índia e nada ali descobriram de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação do sânscrito e dos livros bramínicos, tal nós vamos levemente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos Africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e mau grado sua ignorância, um objeto de ciência. (ROMERO, 1887, p.10)

Ao afirmar que “temos a África em nossas cozinhas” e que pouco fazemos para tornar os escravizados, e suas culturas, objetos de estudo científico, o autor evidencia uma das marcas características do racismo. O racismo científico estava presente na produção científica daquele contexto histórico. Conforme observamos, o filólogo Wilhelm Bleek já era acionado no século XIX como referência para o estudo das línguas africanas. Mas, mesmo reconhecendo o trabalho do filólogo alemão, Silvio Romero foi incapaz de considerar os

escravizados como produtores de uma língua. Para ele, o que se falava nas senzalas do país eram dialetos, que estavam em marcha para o desaparecimento. Chamar as línguas africanas faladas no Brasil de dialetos, tal qual fez Silvio Romero, expressa uma visão tipicamente racista. Lopes propõe outra leitura sobre os dialetos:

Dito isto, nega-se que uma das formas do racismo antinegro arraigada na alma brasileira é aquela que procura reduzir todas as línguas africanas à condição de dialetos. Entretanto, essa formulação racista não tem a menor consistência: um dialeto nada mais é que uma variação que determinada língua apresenta de uma comunidade onde predomina um falar mais amplo de onde aquele se originou. Assim, ao contrário de línguas como o quimbundo ou o quicongo, que possuem suas variantes regionais, o português falado no Brasil, sim, é que – como afirma Renato Mendonça – poderia ser considerado um dialeto, desdobrado em várias formas subdialetais. E o fator que mais certamente contribuiu para tornar esse português do Brasil uma variante da língua falada em Portugal foi a presença africana na vida brasileira desde o século XVI. (LOPES, 1997, p. 269)

Devemos lembrar que não havia propriamente “vida brasileira” no século XVI, posto que o Brasil só surgiu como nação no século XIX. Entretanto, ao apresentar sua visão sobre o que de fato pode ser interpretado como dialeto fica evidente que a intencionalidade de Lopes é promover um enfrentamento ao pensamento racista, que reduz as línguas das culturas africanas a dialetos, negando sua especificidade de línguas complexas. Não resta dúvida que apresentar o português falado no Brasil como um dialeto é um recurso argumentativo que visa desconstruir interpretações racistas como a expressa por Sílvia Romero. O principal objetivo do texto de Lopes é atentar para a ação das culturas bantu na constituição do português brasileiro.

Disto isso podemos, agora, buscar compreender como a língua foi um importante elo das relações culturais dos centro-africanos trazidos ao Brasil durante a vigência do regime escravocrata. Para apresentar o variado complexo cultural bantu iremos contar com o auxílio de dois textos do professor Robert Slenes. O primeiro texto, “Malungu ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil”, foi publicado em 1992 na Revista da Universidade de São Paulo.

Logo na abertura de seu texto, o autor faz a defesa do trabalho de Johann Moritz Rugendas. As gravuras feitas por este artista nos anos 1820 são quase sempre usadas quando se quer ilustrar o período escravista no Brasil. Uma rápida consulta aos livros didáticos de história pode comprovar a afirmativa anterior. Slenes apresenta o artista e também destaca seu papel como etnólogo. Ele nos coloca diante de um Rugendas pesquisador.

A cidade do Rio de Janeiro do século XIX continha um enorme contingente populacional vindo do continente africano – para ser mais específico, da parte central deste

continente. Diferente de seus contemporâneos, também artistas vindos nessa missão artística, Rugendas se preocupou em investigar, entrevistar e coletar dados sobre os tipos por ele eternizados em suas gravuras. No entanto, devemos ressaltar que essa riqueza de detalhes não está descrita em uma de suas principais obras, a *Viagem pitoresca através do Brasil*.

Adrian Balbi, conhecido estatístico e geógrafo do século XIX, logo percebeu a relevância dos dados colhidos por Rugendas durante sua estadia no Brasil. Ainda no século XIX, as informações colhidas pelo artista sobre as línguas dos escravizados centro africanos foi uma das bases para os filólogos europeus elaborarem a teoria de uma língua ancestral do bantu. Segundo Slenes, podemos até afirmar que o trabalho de Rugendas foi importante para que a Europa pudesse descobrir, através do Brasil, a África. No entanto, o próprio autor afirma que, antes dos europeus, foram os próprios africanos que descobriram a África no Brasil. Penso que eles foram capazes de, através de seus laços culturais, linguísticos e religiosos, resistirem às investidas de apagamento e silenciamento. No entanto, a África vista no Brasil não se revelava para todos:

Se a África foi descoberta no Brasil pelos cientistas europeus e, antes deles, pelos africanos escravizados, para a (branca) nata dos brasileiros ela permaneceu coberta. Ficou com o véu no rosto em parte porque os escravos, para se defenderem de seus senhores, fizeram-se mestres da dissimulação. (SLENES, 1992, p. 49)

Boa parte das elites, econômica e intelectual, do regime escravista tinha aversão a qualquer tipo de conhecimento ou visão de mundo dos escravizados que aqui aportavam. No entanto, estes mesmos escravizados eram obrigados a mergulhar de cabeça na cultura e nos hábitos de seus algozes. Sabemos que esse contato não foi capaz de apagar dos escravizados as visões do mundo que trouxeram do continente africano. SLENES (1992) aponta que três foram as ações empreendidas pelos escravizados para se manterem frente ao regime escravista: esconder, dissimular e modificar – estas três ações foram empregadas, voluntaria ou involuntariamente, pelos escravizados na tentativa de não sumirem frente ao regime escravista.

Dando continuidade ao texto, Slenes (1992) passa a discutir como as línguas do tronco linguístico bantu foram elementos de aproximação em África, mas, sobretudo, no Brasil, entre os indivíduos desafortunados trazidos durante o regime escravista. Para evidenciar a relativa proximidade entre as línguas na África central e austral Slenes (1992) nos coloca diante de trechos de relatos, colhidos entre o final do século XIX e o início do século XX, de estudiosos das línguas bantu. Um desses relatos fala da relativa facilidade de um carregador, que

auxiliava pesquisadores numa viagem ao longo do rio Zambeze até o alto Congo, em se comunicar com os moradores das mais diversas localidades ao longo do trajeto.

Esse e outros relatos fomentaram as ideias de Adrian Balbi, que, depois de ter contato com as anotações de Rugendas sobre os escravizados que viviam no Brasil, formulou a hipótese de uma língua ancestral comum aos povos da África central e austral. Nas palavras de Slenes:

A comparação dessas informações com os vocabulários já registrados para outras línguas na África Central e Austral convenceu Balbi de que as quatro famílias de línguas já provisoriamente identificadas nessa região (fora os idiomas dos hotentotes e boximanes, ou khoisan, como são conhecidos hoje) na verdade faziam parte do mesmo “reino etnográfico”, ou grande grupo lingüístico. (SLENES, 1992, p. 51)

É corrente a ideia que a comunicação entre os escravizados era precária. Ao observarmos o quantitativo de escravizados vindos da África central para o Sudeste da América portuguesa e, posteriormente, do Brasil, principalmente o Rio de Janeiro, podemos repensar essa ideia. Os relatos trazidos por Slenes (1992) nos possibilitam uma leitura oposta, ou seja, mesmo antes de os africanos atravessarem o oceano Atlântico, a interação pela língua já se estabelecia.

Slenes (1992) afirma que ainda era comum, no momento em que escreveu o seu artigo, encontrar nos estudos sobre a escravidão interpretações sobre a ineficiência de comunicação entre os escravizados. Segundo estas interpretações, a comunicação entre os escravizados somente começava depois da travessia atlântica e em função de alguma língua europeia:

Nos estudos sobre a escravidão, ainda é comum ler que a “comunicação”, propriamente dita, entre africanos escravizados só teria se iniciado depois da viagem à América, com o aprendizado de um dos idiomas europeus, ou de uma língua *pidgin* (um linguajar simplificado) baseada neles. Antes disso, a diversidade de línguas entre os cativos teria obstado praticamente qualquer troca de ideias acima de um nível primário. (SLENES, 1992, p. 51)

A proposta de Slenes (1992) é justamente demonstrar que a língua é um dos muitos elementos que compuseram o universo cultural trazido pelos bantu para o Brasil. Afirmar que a língua era um dos impeditivos das interações sociais e do compartilhamento de cosmovisões é uma afirmação enganosa, principalmente quando observamos os africanos vindos da área central do continente. A fim de evitar generalizações o autor nos faz um importante alerta: “É verdade que nem todas as línguas bantu são tão semelhantes entre si quanto aparentemente o eram a(s) dos escravos vindos do Império Lunda e o kimbundu.” (SLENES, 1992, p. 51)

Na sequência de sua argumentação, Slenes (1992) apresenta uma discussão etimológica, e cosmológica, em torno do significado da palavra *malungo*. Apoiando-se em uma série de estudiosos das línguas bantu, o autor chega a duas linhas de argumentação sobre o significado do termo. Na língua umbundo, o termo poderia ser traduzido como companheiro. Já na língua kimbundo, o significado seria canoa grande. Como a língua é um processo histórico devemos levar em conta as implicações que o contexto da escravidão promoveu nesta palavra. Segundo o autor,

Seja como for, mesmo que *malungo*, no sentido de “companheiros (do sofrimento)”, tivesse uma origem independente, não há dúvida de que falantes de kimbundo e umbundo, junto com os de kikongo, teriam chegado a “*malungo*” – “companheiro da mesma embarcação” –, pelo menos em parte, através do conceito compartilhado de “canoa gigantesca”. Temos aqui, portanto, uma palavra de grande ressonância na costa Atlântica da África Central. (SLENES, 1992, p. 53)

O significado de *malungo* pode ter sido discutido pelos estudiosos europeus e usado em suas cartilhas e manuais; no entanto, estes homens só puderam travar essa discussão no campo da etimologia. Não devemos esquecer que este conceito carrega consigo uma rede de significados atrelada às cosmologias dos povos da África central. E esse significado não pode ser devidamente captado pelos pesquisadores europeus daquele contexto histórico.

Outra palavra usada como exemplo para explicar a cosmovisão destes povos é *Kalunga*. Na cosmovisão de boa parte dos povos da África central, o conceito de *Kalunga* é um elemento de significado compartilhado. A palavra pode ser interpretada a partir de sua relação com a água, como rio ou mar, ou pode ser interpretado à luz das questões religiosas, como linha divisória entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. De qualquer forma, esta visão cosmológica nos ajuda a entender como, mesmo falando línguas distintas, os escravizados desta parte do continente africano conseguiam se comunicar. Podemos afirmar que a língua não era o único elemento que aproximava estas culturas. Nas palavras do autor:

A história de “*malungo*” encapsula o processo pelo qual escravos, falantes de línguas bantu diferentes e provindos de diversos grupos de origem, começaram a descobrir-se como “irmãos”. E ilustra, também, como a África permaneceu coberta para os senhores, mesmo quando estes pareciam compartilhar com os africanos o mesmo campo discursivo. (SLENES, 1992, p. 54)

Na sequência de seu texto, Slenes (1992) passa a discutir quais elementos propiciaram, entre os centro-africanos, uma identidade compartilhada. Se, de fato, houve a formação desta identidade, ela começou, segundo o autor, no continente africano. Muitos cativos vieram de

regiões afastadas da costa atlântica, ou seja, a viagem até o litoral propiciava o contato entre os grupos distintos. Segundo Slenes (1992), a região centro-sul do Brasil da primeira metade do século XIX guarda particularidades que poderiam facilitar o surgimento de uma “proto-nação bantu”. É interessante destacar que as elites coloniais vigiavam as senzalas por medo de movimentos revoltosos por parte dos escravizados. Também devemos lembrar que é neste século que essas mesmas elites vão se debruçar sobre a formação do que seria a nação brasileira.

Apoiado em diversos trabalhos estatísticos sobre a chegada de escravizados ao Brasil, e em especial para as províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, o autor observa que o fluxo de cativos para essas regiões aumenta sensivelmente quando ocorre a descoberta das jazidas de ouro em Minas Gerais. Devemos ressaltar que boa parte dos cativos nessas regiões é fruto direto do tráfico atlântico, ou seja, não eram crioulos. A escravidão era essencialmente africana. Para ser mais exato, Slenes (1992) afirma que essa escravidão era bantu, devido ao fato de os números mostrarem que quase a totalidade destes escravizados vinham da “Angola” (portos de Luanda, Benguela, Congo e Moçambique).

As características demográficas não seriam suficientes para elucidar a formação da identidade bantu no Brasil. Assim sendo, o autor nos apresenta um dado relativo ao cotidiano destes seres humanos escravizados: os africanos sofriam discriminação frente aos crioulos. As possibilidades de melhoria nas condições de vida, de ocupação de tarefas menos penosas e possibilidade de alforrias eram quase que restritas aos escravizados crioulos. Isso evidencia que, mesmo entre os escravizados, o peso do regime escravista os atingia de formas distintas.

Esse trato diferenciado dado aos crioulos pode ter atuado de forma decisiva na formação identitária, mas o que pretendemos ao abordar nessa distinção é justamente atentar para as múltiplas formas que a escravização assumiu no Brasil. Nosso objetivo é, mais uma vez, evitar generalizações. Veremos mais adiante que esse tratamento distinto vai se manifestar até mesmo nas histórias literárias do século XIX.

Na interpretação de Slenes (1992), o aprisionamento, no continente africano, a travessia e as condições de trabalho nas novas terras fizeram com que as fronteiras étnicas fossem reformuladas. A resignificação de práticas culturais, de forma consciente ou não, representou uma importante estratégia de luta frente à tentativa de apagamento promovido pelo regime escravista no Brasil. Como exemplo dessa resignificação, Slenes (1992) nos apresenta uma comparação entre a *circle shout* (dança praticada pelos escravizados no Sul dos EUA) e o caxambu (dança praticada pelos escravizados trazidos para o Brasil). Essas duas danças contêm elementos partilhados pelos povos centro-africanos e que foram reformulados

a partir do contato com o regime escravista. Trata-se de duas danças feitas em círculos que giram em sentido anti-horário. Nas Américas estas danças podem ser interpretadas como signo de identidade entre os escravizados e seus descendentes. Não à toa Nei Lopes coloca o caxambu entre seus versos sobre o povo bantu. Sobre a capacidade de se reinventarem, Slenes (1992) nos alerta:

Não devemos subestimar a capacidade dos africanos de manterem vivas parte de suas identidades originais; contudo, na labuta diária, na luta contra os (des)mandos do senhor, na procura de parceiros para a vida afetiva, necessariamente eles haveriam de formar laços com pessoas de outras origens, redesenhando as fronteiras entre etnias. (SLENES, 1992, p. 56-57).

Apoiando-se, mais uma vez nos dados estatísticos, Slenes (1992) nos coloca diante de um fator que não deve passar despercebido: a maior parte dos escravizados africanos trazidos ao Brasil depois do ano de 1811 estava na faixa etária entre 8 e 14 anos de idade. Jovens do sexo masculino eram os principais alvos da investida escravocrata por estarem no auge de seu vigor físico. O autor afirma ter ocorrido um processo de transculturação entre os escravizados, advindos da África central, que aportaram na América.

Na terceira parte de seu texto o autor se debruça sobre a questão da formação da língua crioula na região centro-sul do Brasil. Para ser mais exato, Slenes (1992) traz um questionamento sobre as pouquíssimas línguas crioulas criadas nesta macrorregião do país, em comparação com outros lugares na América onde também houve a predominância do uso de mão de obra de escravizados africanos. Devemos apresentar a definição que o autor dá para línguas crioulas:

Quando comparamos o Centro-Sul do Brasil com outras regiões no hemisfério onde houve uma importação maciça de africanos, chama a atenção a ausência aqui, hoje em dia, de línguas “crioulas” baseadas no português: isto é, de línguas com vocabulários derivados principalmente do português, mas com fortes influências africanas na sua gramática e sintaxe. (SLENES, 1992, p. 59)

O fenômeno de línguas crioulas foi mais comum em outras regiões escravistas, como, por exemplo, o Caribe e América do Norte. Diante deste fato, o autor se propõe a entender que motivos levaram a esse fenômeno. A partir das particularidades históricas da construção do regime escravista na América do Norte e no Caribe, Slenes (1992) aponta dois possíveis fatores que contribuíram para que, nestas áreas, surgissem mais línguas crioulas. O primeiro dos fatores é que escravizados de famílias linguísticas muito diferentes foram levados para essas duas regiões. O segundo fator foi o contato restrito que os escravizados tinham com

falantes de línguas europeias. Essas duas características são bem distantes daquelas encontradas na região centro-sul brasileira, onde os grupos escravizados pertenciam a uma mesma família de línguas (bantu) e onde os escravizados viviam em contato direto com os falantes do português.

Mesmo sendo um fenômeno de menor incidência no Brasil devemos deixar claro que houve experiências de formação de línguas crioulas. Exemplos desta realidade são as línguas desenvolvidas na cidade rural de Cafundó, em São Paulo, e em Patrocínio, em Minas Gerais. Diante dos fatos descritos, Slenes (1992) propõe um modelo analítico para explicar a origem destas línguas no Brasil:

Propõe-se aqui, portanto, um modelo “bilíngüe” da senzala no Centro-Sul, mesmo para as regiões de grande lavoura. Sobretudo enquanto durava o tráfico transatlântico, a herança africana ter-se-ia mantido viva nas línguas faladas por pequenas ou grandes comunidades de origem, e também numa língua franca de origem bantu. Além disso, ter-se-ia falado uma língua crioula baseada no português regional. (SLENES, 1992, p. 60)

Sobre essa língua franca de origem bantu o autor observa dois momentos distintos que possibilitaram seu surgimento. O primeiro destes dois momentos está contido entre os séculos XVIII e o início do século XIX; neste período podemos acreditar que boa parte dos escravizados compartilhavam, ou tinham alguma noção, do kimbundu, do umbundu e do kikongo. Segundo o autor, tudo leva a crer que essas três línguas deram a base para a língua franca falada nas senzalas.

O segundo momento está relacionado à diversificação das origens de escravizados, sobretudo a partir de 1810, momento em que os negociantes de grosso trato passaram a buscar escravizados na costa Oriental do continente africano, além de buscar cativos na região do Congo norte e do sul de Angola. Isso fez com que os chegados após esta data falassem línguas menos semelhantes ao kimbundu, umbundu e kikongo. Não sabemos o peso que esta mudança gerou na língua compartilhada no interior das senzalas.

Atrás de uma pista do que pode ter ocorrido, Slenes (1992) volta a se debruçar sobre a língua compartilhada por remanescentes de comunidades quilombolas no interior de Minas Gerais e São Paulo. Usando o trabalho de Carlos Vogt e Peter Fry, o autor chega a concluir que não houve mudanças expressivas no repertório linguístico de origem bantu após o ano de 1810:

Ao que parece, a maioria dos vocábulos desses léxicos são muito próximos, em forma e significado, a palavras em kimbundu. Por outro lado, os que podem ser

ligados a itens em kikongo e umbundu geralmente também estão presentes (numa forma não muito diferente) em kimbundu. Isto, junto com as informações já apresentadas sobre o tráfico de escravos, sugere que o repertório lingüístico de origem africana, pelo menos no que diz respeito a seu vocabulário, baseou-se principalmente no kimbundu no período anterior a 1810, e que a maior diversidade étnica a lingüística nas décadas posteriores não alterou substancialmente esse fato. (SLENES, 1992, p. 60)

Além dos estudos descritos acima, o autor argumenta que o jongo seria outra fonte importante para recuperar os aspectos da língua franca. Os estudos dos pontos de jongo nos levam a concluir que os escravizados partilhavam não só da semelhança de suas línguas originárias, mas também de significados culturais e históricos, conforme podemos ver com as definições dos conceitos de kalunga e malungo.

Na última parte de seu artigo, Slenes (1992) apresenta uma síntese do que foi exposto até aquele momento. Para tal começa apresentando duas rebeliões de escravizados no estado do Rio de Janeiro, a primeira ocorrida em 1847, em Vassouras, e a segunda ocorrida em 1848, em vários municípios do Vale do Paraíba. Ambas possuem características aproximadas que nos deixam pistas da inventividade e força de articulação política das populações escravizadas. Um elemento religioso central aparece em ambas: a figura de Santo Antônio. Na interpretação de Slenes (1992), as narrativas que envolveram a vida do santo, principalmente a narrativa de saída do espírito do corpo, nos permitem enxergar por que os centro-africanos o elegeram como figura central na organização das revoltas. A escolha de um santo católico, pelos escravizados, demonstra uma capacidade ímpar destes homens e mulheres para reinterpretar os símbolos estrangeiros à luz de suas culturas de origem.

Bem diferente da interpretação racista empregada pela elite brasileira do século XIX, que via os escravizados como seres despossuídos de qualquer tipo de civilidade e cultura, podemos perceber que os africanos e seus descendentes usavam o elemento religioso para, de alguma forma, subverter a ordem, acrescentando suas próprias visões de mundo. Descrever os escravizados como possuidores de culturas e civilidade também foi o que Rugendas fez, como bem nos alertou Slenes (1992) no início de seu artigo. No entanto, devemos ressaltar que Rugendas dá uma outra interpretação racista: ele interpreta essas culturas a partir de um determinismo cultural.

O que podemos constatar é que os escravizados dos diversos povos africanos deportados para a América portuguesa e, posteriormente, para o Brasil souberam se articular para resistir às terríveis condições impostas a eles nesta nova terra. Olhar para a língua como um dos muitos elementos que contribuíram para resistência dos negros centro-africanos, e dos cativos de outras áreas, é a nossa proposta. Acreditamos que, mesmo diante das adversidades

impostas pela escravidão, estes homens e mulheres mostraram que foram capazes de reagir e resistir às tentativas de apagamento de suas culturas e eliminação de seus corpos.

O segundo texto do professor Robert Slenes é mais recente (SLENES, 2018) e, de certa forma, atualiza algumas questões colocadas no texto de 1992. Trata-se de um verbete sobre os centro-africanos escrito para um dicionário organizado pelos professores Lilia Moritz Schwarcz e Flávio Gomes. Para começar sua explanação sobre os habitantes da África central, e sua relação com o regime escravista estabelecido nas Américas, o professor Robert Slenes nos coloca diante de alguns dados estatísticos. Os números nos dão uma dimensão mais exata da chegada de escravizados vindos da região central do continente africano. Segundo Slenes (2018), vieram desta região específica do continente africano cerca de 51% dos escravizados aportados nas Américas. Essa região é dividida em duas áreas: Centro-Occidental e Centro-Oriental. Para ficar claro, o autor apresenta os limites geográficos destas áreas: “Vale especificar que África Centro-Occidental é a área entre o sul dos Camarões e a atual fronteira de Angola e Namíbia, estendendo-se a leste um pouco além da fronteira de Angola; África Centro-Oriental é a área a leste dessa região até a costa.” (SLENES, 2018, p.64)

Ainda apresentando os dados estatísticos, Slenes (2018) afirma que, frente a todos os escravizados que chegaram aos portos brasileiros, os centro-africanos representaram 76% (sendo 70% da parte Centro-occidental e 6% da parte Centro-Oriental). O autor deixa evidente que esses números variaram de acordo com o tempo e de acordo com a região. Para melhor compreensão criamos as tabelas a seguir, tendo como base as informações do texto de Slenes (2018).

Tabela 2 - Porcentagem de chegadas de centro-africanos nas Américas, considerando todos os africanos deportados para a região

Data	Porcentagem
1501 - 1650	74%
1651 - 1725	43%
1726 - 1825	45%
1826 - 1866	72%

Fonte: (SLENES, 2018, p.64)

Tabela 3 - Porcentagem de chegadas de centro-africanos no Brasil, considerando todos os africanos deportados

Data	Porcentagem
1501 - 1650	95%
1651 - 1725	68%
1726 - 1825	70%
1826 - 1866	88%

Fonte: (SLENES, 2018, p.64)

O caso mais específico do Sudeste brasileiro, no século XIX, é destacado por Slenes (2018). De acordo com ele, essa região brasileira representaria uma excepcionalidade, ao observarmos os números relativos à entrada de cativos. Nas palavras do autor:

Novamente, o Sudeste brasileiro no século XIX é um caso *sui generis*; área em geral relativamente pouco povoada até o final do século XVII, recebeu um afluxo bem maior de cativos centro-africanos com o desvio do comércio de gente após a revolução escrava em São Domingos na década de 1790 e a abolição do tráfico para o Caribe britânico (1808). (SLENES, 2018, p.65)

Depois da apresentação dos dados estatísticos, o autor passa a pensar sobre a variedade cultural trazida por esse elevado contingente populacional. A primeira constatação de Slenes (2018) é a de que os escravizados vindos da região centro-africana, apesar das diferenças culturais, falavam quase todas línguas bantu. Os povos afetados diretamente pelo comércio escravista eram de dois grupos linguísticos distintos: Kikongo (falado pelos Kongo) e Kimbundo (falado pelos Mbundu e pelos Ovimbundu). Estes grupos linguísticos, por sua vez, seriam originários de uma língua ancestral que teria surgido entre dois mil e três mil anos atrás.

Além da questão linguística, Slenes (2018) busca outras aproximações. Ele buscou caracterizar o que ele denominou princípios culturais comuns, como, por exemplo, a relação com os espíritos. Essa é, para as culturas bantu, uma categoria importante na construção das hierarquias sociais e na organização social. Nesta visão, existem dois tipos de espíritos: os ancestrais nomeados (relacionados à coesão dos clãs) e os espíritos tutelares da terra (ligados aos grupos de parentesco de uma determinada área). Os usos destas categorias foram de extrema importância para a expansão dos bantu ainda no continente africano:

Tal configuração, que permitia aos ancestrais ainda lembrados acompanhar os migrantes, ao passo que os entes tutelares zelavam pelas gentes em certos espaços, foi de suma importância para as estratégias na milenar expansão bantu. Uma série de pesquisas sobre as fases iniciais dessa expansão deduz que a primeira pergunta que um grupo de migrantes fazia aos autóctones ao entrar em novo território era: "Quem são os donos da terra?". Isto é, os espíritos tutelares, particularmente as sombras dos

"primeiros [seres humanos] a chegar". A segunda pergunta era: "Quais são os rituais próprios para contatar esses espíritos?". (SLENES, 2018, p.67)

Essa capacidade de aproximação com outros povos possibilitou que esses grupos conseguissem se expandir ao mesmo tempo que garantiam a continuidade de suas características culturais elementares. Nem mesmo o regime escravista fez com que essas características fossem deixadas de lado pelos escravizados que partilhavam da cosmovisão bantu. O exemplo máximo disto é o culto aos caboclos (entidades relacionadas aos povos indígenas brasileiros). Slenes (2018) questiona uma categoria de uso comum, o sincretismo: "Há quem avalie os caboclos como elementos estranhos numa religião 'africana', o resultado de sincretismo impuro. Ora, não poderia haver nada mais (centro-)africano do que se aproximar dos donos da terra, tomando emprestados a seus descendentes os rituais." (SLENES, 2018, p.67)

A necessidade de contato com outros povos é uma necessidade milenar dos povos que integram as chamadas culturas bantu. Outro traço cultural, advindo dessa necessidade milenar, é o da valorização das alianças sociais. Estas alianças giravam em torno da necessidade de coesão no interior dos clãs. As relações de parentesco eram usadas para garantir as obrigações recíprocas entre os indivíduos.

As associações terapêuticas também fazem parte do universo cultural tecido pelos centro-africanos. Nestas associações os vínculos familiares eram expandidos. Havia pequenos cultos dentro dos clãs onde eram acionados os ancestrais mais recentes, que, por vezes, acabavam envolvendo pessoas de fora do círculo familiar, criando a família de culto. Havia ainda os cultos comunitários, destinados a resolver os problemas sociais mais gerais como a fome ou a escravização. Durante o período colonial brasileiro surgiram os Calundus (morfologia aparentada com quilundu dos Kimbundu) que se originaram como reflexo dessas associações terapêuticas. Slenes (2018) chama a atenção para o culto liderado por Juca Rosa⁶, no Rio de Janeiro, de 1860 a 1870.

O autor finaliza seu texto com uma breve explanação sobre o papel que essas associações tiveram para algumas rebeliões escravas. Ficou evidente que os centro-africanos

⁶ Em tese defendida em 2000, a pesquisadora Gabriela Sampaio apresenta a descrição feita pelos jornais de época sobre Juca Rosa: "O réu José Sebastião da Rosa, era um dos mais importantes e afamados feiticeiros do Rio de Janeiro. Nascido em 1833, filho de mãe africana, Rosa liderava uma misteriosa seita havia alguns anos, contando com diversos adeptos. Além de muitos negros, trabalhadores e populares, entre seus seguidores havia também políticos, ricos comerciantes, membros das elites brancas e letradas. Graças ao prestígio que adquiriu, Rosa estabeleceu relações com pessoas importantes da sociedade, e suas cerimônias congregavam membros dos mais diferentes grupos sociais, que se deslocavam até sua casa em busca dos seus conselhos e prodigiosas curas, participando de seus rituais de magia." (SAMPAIO, 2000, p.30).

representam uma importante fonte civilizacional para a formação cultural brasileira. A própria história de expansão destas culturas em África deixa claro que a adaptação é parte constitutiva destes povos.

Diante do exposto podemos concluir, de maneira objetiva, que os apontamentos feitos pelos autores até aqui acionados convergem no sentido de atentar para as múltiplas facetas geradas pelas culturas dos povos bantu. Como qualquer outra cultura, as dos bantu foram capazes de produzir um variado conjunto de elementos, ou signos, capazes de refletirem suas cosmovisões de mundo. As línguas bantu são apenas um dos muitos elementos que nos auxiliam no entendimento do complexo cultural que constituiu os povos bantu.

4 A FORMAÇÃO DA LINGUA NACIONAL

Quem sou eu?
 Tenho a mais bela maneira de expressar
 Sou Mangueira... uma poesia singular
 Fui ao Lácio e nos meus versos canto a última flor
 Que espalhou por vários continentes
 Um manancial de amor
 Caravelas ao mar partiram
 Por destino encontraram o Brasil...
 Nos trazendo a maior riqueza
 A nossa Língua Portuguesa
 Se misturou com tupi tupinambraseirou
 Mais tarde o canto do negro ecoou
 Assim a língua se modificou
*Samba-Enredo do Grémio Recreativo e Escola de Samba Estação Primeira de
 Mangueira 2007 Composição: Amendoim Do Samba / Anibal / Junior Fionda /
 Lequinho.*

Os versos do samba que abre esta parte da dissertação trazem consigo uma interpretação sobre as mudanças ocorridas na língua portuguesa ao chegar ao Brasil. Os versos apresentam uma narrativa histórica que enaltece a língua portuguesa. Segundo o samba enredo, a língua portuguesa seria nossa maior riqueza. Partindo destes versos buscamos inspiração para construir nosso trabalho sobre a língua portuguesa falada no Brasil⁷. Nosso interesse está expresso nos versos finais do trecho; dito de outra forma, vamos investigar como nossa língua se modificou sempre apontando para a participação das culturas africanas neste processo.

Nossos principais interlocutores para a realização desta parte da dissertação serão os trabalhos das professoras Ivana Stolze Lima e Tânia Maria Alkmim. Muitos dos textos utilizados para a construção deste capítulo foram alvos de discussão de um minicurso que tive oportunidade de realizar na Fundação Casa de Rui Barbosa no ano de 2019, onde a professora Ivana Stolze Lima exerce sua função de pesquisadora e docente.

⁷ Outra importante fonte de inspiração foi o documentário Língua: Vidas em Português (2001)

O primeiro desafio para pensarmos a construção da língua portuguesa no Brasil e, parafraseando os versos do samba, os ecos deixados pelas culturas africanas, diz respeito aos registros históricos sobre a língua falada. A dificuldade em se registrar a língua falada será um dos temas abordados por Tânia Maria Alkmim em artigo publicado em 1996 (ALKMIM, 1996). A autora começa o artigo apontando para a escassez da produção científica sobre os registros linguísticos dos escravizados. A maioria dos trabalhos produzidos são voltados para a vida cotidiana de senhores; poucos estudos voltaram seus esforços para a relação estabelecida entre os escravizados e a língua. Alkmim destaca as dificuldades de estudar a língua, e as marcas linguísticas dos escravizados, uma vez que o registro destas práticas é por si só complicado. A autora apresenta a seguinte questão: como podemos estudar uma marca linguística sem ouvir seus falantes?

Para tentar responder esta pergunta Alkmim partiu para a análise do romance *Rei negro* (1914), de Coelho Neto. Antes de prosseguirmos devemos ressaltar que a própria autora faz várias ressalvas para o uso de uma fonte escrita para tentar captar registros de uma linguagem oral. Não devemos perder de vista que esta tentativa de análise diz somente sobre uma representação de uma oralidade original, uma vez que seu registro é feito através da escrita. A literatura deve ser entendida aqui como uma simulação da realidade linguística do período em questão, nunca como realidade absoluta. Essa questão nos remete ao debate, já apresentado, feito por Manuel Rui entre cultura oral e escrita.

O romance *Rei negro* é publicado 26 anos após a abolição da escravatura no Brasil (1888). Esta relativa proximidade temporal é apontada por Alkmim como um dos fatores que contribuem para que este romance seja interpretado como uma fonte possível para o estudo em questão. Segundo nossa interpretação, o tempo de vida do autor (1864-1934) nos permite constatar que este viveu em contato direto com o mundo organizado pelo regime escravocrata brasileiro. Dessa forma a construção de seu texto pode conter marcas linguísticas verossímeis com as utilizadas na época em questão.

O romance conta a história de Macambira (descendente direto de escravizados, que nasceu no Brasil), Lúcia (mucama mestiça educada no mundo da casa grande) e Balbina (escravizada africana). Este romance é ambientado em uma fazenda no interior do estado do Rio de Janeiro, onde estes personagens conviviam. Partindo da análise das falas das três personagens, podemos perceber que o emprego da língua formal faz parte do repertório das personagens brancas e de parte dos escravizados que trabalhavam na casa grande. Por sua vez, os escravizados que trabalhavam nos serviços braçais na lavoura faziam um uso coloquial da

língua portuguesa. Além disso, conforme nos lembra Alkmim, crioulos e africanos possuíam “vozes distintas”.

Sobre os escravizados ditos boçais, os não crioulos, recaem marcas na fala mais específicas, de forma a reforçar sua africanidade. Nas palavras de Alkmim:

Há diferenças significativas entre as representações de fala de Macambira e de Balbina. Em nossa opinião, está em jogo a representação da fala de um escravo crioulo e de um escravo africano. Se no plano das marcas de natureza fonética as diferenças são pouco numerosas, nos planos gramatical e discursivo o contraste é radical. Consideramos que a “africanidade” de Balbina se revela, fundamentalmente, pela incapacidade de manipular a flexão verbal de tempo-pessoa, por nomear-se – (“preta véia”) – como fazem também as crianças pequenas – em lugar de assumir a forma pronominal própria ao sujeito do discurso, e finalmente pelo uso da forma “zêri”. (ALKMIM, 1996, p. 69)

Partindo das marcas linguísticas, usadas por Coelho Neto para estas personagens, podemos sugerir que a língua era um fator relativamente importante para a sociedade brasileira no imediato pós-abolição.⁸ A fala trazia consigo marcas identitárias e étnicas do falante, ajudava a compor a história de sua trajetória pessoal. Devemos ressaltar também que o romance pode nos ajudar a pensar sobre o processo de socialização e inserção linguística dos africanos no Brasil. Ladinos e crioulos acabavam atuando para a inserção dos recém-chegados. Apoiada no trabalho de Yeda Pessoa de Castro,⁹ a autora conclui que os ladinos e crioulos foram os grandes responsáveis por “aportuguesarem” os africanos, mas, ao fazerem isto, acabaram também imprimindo marcas linguísticas africanas no português brasileiro.

As proposições de Alkmim sugerem então que as marcas das personagens variam entre os escravizados. A grande diferença é constituída a partir de seu nascimento: africano ou crioulo. Mas, conforme alertamos, esta fonte não deve ser vista de forma isolada. Ela é apenas uma forma de se investigarem as pistas deixadas na língua falada no Brasil. Podemos agora pensar como um historiador trabalha na investigação destas mesmas pistas. Para tal usemos um artigo publicado pela historiadora Ivana Stolze Lima.

A metodologia será objeto do texto “Por uma história social da língua nacional: algumas questões teóricas e metodológicas”, publicado por Ivana Stolze Lima na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* em 2012 (LIMA, 2012a). O texto é baseado em uma exposição oral apresentada pela autora no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

⁸ Evidente que a língua vai ser um fator relevante para a formação social e histórica das sociedades em todos os contextos históricos, pois, como vimos anteriormente, a língua age na formação da subjetividade dos sujeitos e sobre suas práticas.

⁹ A autora cita CASTRO, Yeda Pessoa de. **Os falantes africanos na inserção social do Brasil Colônia**. Centro de Estudos Baianos. Universidade Federal da Bahia, 1980.

(IHGB). Nele, Lima (2012a) apresenta um balanço de sua própria produção acadêmica partindo dos diferentes momentos de formação. A proposta de apresentar suas ideias partindo da própria produção é, segundo a própria autora, uma possibilidade de trazer à tona as referências teóricas, dificuldades e percursos que conduziram a pesquisa até aquele momento.

Logo no início, Lima (2012a) destaca o papel ocupado pelo IHGB para a produção de conhecimento histórico em nosso país; a figura do professor Manoel Luiz Lima Salgado Guimarães também é referenciada. Este pesquisador, ligado ao instituto, foi o responsável pela profissionalização da autora enquanto historiadora. Dando continuidade à sua explanação, a professora nos apresenta o conceito de língua nacional. Segundo Lima (2012a), empregar este conceito seria mais exato do que categorias como “língua portuguesa”:

De forma mais exata e precisa do que as expressões “língua portuguesa”, ou “língua portuguesa no Brasil”, o conceito de língua nacional parece-me pertinente para evocar os aspectos histórico-sociais envolvidos com a expansão e nacionalização da língua portuguesa no Brasil, processo que pôs frente a frente diferentes grupos sociais, culturais e étnicos, e para o qual os meios de comunicação – notadamente a imprensa, quando se trata do século XIX – a escola, e outras instituições foram significativas. (LIMA, 2012a, p.274)

Como nota de rodapé, a autora nos indica importantes referências para a construção deste conceito. Entre estas referências podemos citar nomes como Michel de Certeau, Dominique Julia e Jacques Revel. Na mesma nota, a autora recomenda ainda a obra de Peter Burke e Roy Porter para pensar o papel do historiador nos estudos sobre a língua. Podemos conceber este campo de análise a partir do contato com a sociolinguística, a linguística e a história das ideias linguísticas.

De forma a demonstrar a vivacidade do tema por ela abordado, Lima (2012a) apresenta o nome de alguns historiadores do século XIX e da primeira metade do século XX que também pensaram a dimensão linguística na vida social. Ela ressalta ainda que parte destes nomes tiveram publicações vinculadas ao IHGB. Estes autores são: Cunha Matos, Varnhagen, Gonçalves Dias, Joaquim Norberto, só para citarmos alguns. Mais tarde, Capistrano de Abreu, João Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, José Honório Rodrigues. De acordo com a autora, tratava-se de uma preocupação frequente no século XIX, mas que, no século XX, parece ter perdido a urgência, retornando como área de pesquisa apenas recentemente, com ela mesma, entre outros estudiosos.

Dando continuidade à argumentação, Lima (2012a) aponta para uma lacuna na produção de conhecimento historiográfico, na contemporaneidade, quando o tema é a língua. Segundo a autora,

Por esse ser um tema ainda pouco frequente nos trabalhos historiográficos das últimas décadas, como também porque as abordagens interdisciplinares, na prática ainda muito raras em nossa vida acadêmica, exigem tanto o esforço para apreender conceitos e reflexões “alheios” como um exercício constante de definição teórico-metodológica, acredito que possa ser interessante compartilhar como comecei a vislumbrar essa temática. (LIMA, 2012a, p.275)

A autora apresenta os capítulos de sua tese de doutoramento e enfatiza a contribuição de seu orientador, o professor Ilmar Rohloff de Mattos. Em *O tempo Saquarema*, o professor Ilmar Mattos já apontava para as questões relacionadas ao conceito de língua nacional, na literatura e na instrução pública, como processo formativo. Sobre a parte metodológica de sua tese a autora destaca:

Em termos metodológicos meu trabalho àquela altura privilegiou uma história da produção intelectual relacionada às ideias de nacionalidade linguística no período romântico, envolvendo literatura e lexicografia, tomando ambas como parte da vida e dos conflitos sociais do tempo. (LIMA, 2012a, p.276)

Dando continuidade à sua linha de raciocínio, Lima (2012a) avança para o ano de 2003, quando já está associada como pesquisadora à Fundação Casa de Rui Barbosa. Neste espaço, ela formula um projeto intitulado “Entre o tupi e a geringonça luso-africana: eis a língua brasileira”. No entanto acontecem duas “viradas” teórico-metodológicas importantes no projeto, que levam a pesquisa para além da investigação do campo da produção intelectual. Devemos ressaltar que essas mudanças são fruto de uma cuidadosa pesquisa documental e estão associadas à diversificação da tipologia de fontes. A primeira virada, segundo a autora, ocorreu da seguinte maneira:

Retomando as experiências com a imprensa no início do doutorado, que haviam sido aparentemente postas de lado, novas percepções e questionamentos sobre a língua nacional apareceram, em um caminho novo para avaliar o referido *Dicionário da Língua Brasileira*, então um ilustre desconhecido, muitas vezes referido de forma equivocada, sobre o qual praticamente não havia estudos nas últimas décadas. A proposta foi tratar a obra como uma fonte textual, mas procurando situá-la na história da produção e circulação da palavra impressa e no processo histórico social mais amplo, sobretudo os debates e ações relacionadas à instrução pública. (LIMA, 2012a, p.277)

Já a segunda virada foi explicada da seguinte forma pela autora:

A segunda virada metodológica a que me referi ocorreu com a pesquisa nos Anais da Câmara de Deputados, focalizando os anos iniciais da primeira legislatura, 1826 e 1827. A princípio o interesse seria procurar os debates sobre a lei de 1827, que instituiu a escola de primeiras letras e o ensino da “gramática da língua nacional”, além de outros temas que pudessem estar relacionados à questão da nacionalidade linguística, como o tráfico de escravos, os colonos estrangeiros e outros. (LIMA, 2012a, p.278)

Ao tomar a palavra, os deputados deveriam falar de forma corrente, ou a partir de discursos memorizados, pois o regimento não permitia que os mesmos fossem lidos. Mesmo com os necessários percalços do registro, da revisão e da impressão, temos uma documentação interessantíssima, que, ao menos em parte, traria o próprio jeito de os contemporâneos se expressarem, tangenciando a oralidade e revelando um potencial enorme de trabalho tanto para o historiador como para o linguista. A questão com que trabalhei era a seguinte: como os deputados se referiam à língua falada no país? Apareceram várias formas: “língua brasileira”, “idioma nacional”, “língua portuguesa, que é a nossa”, e muitas outras. (LIMA, 2012a, p.279)

Já na parte final de sua palestra, Lima (2012a) nos coloca diante de novas possibilidades de estudos ligados ao tema. A autora começa destacando sua linha de pesquisa naquele momento: “Os estudos sobre a experiência de escravos africanos e descendentes nas Américas, sobre o tráfico e mundo atlântico, constituem uma linha que tenho explorado na formulação do meu atual projeto de pesquisa.” (LIMA, 2012a, p.280). Somos apresentados, ainda, a algumas questões iniciais para pensar o debate que envolve a língua e a sua relação com as culturas africanas:

Outras interrogações seriam: como os africanos aprenderam a língua dos senhores? Como se pode pensar a relação entre as línguas africanas e o português brasileiro no campo das relações sociais? Para além das questões linguísticas, que têm constituído um rico manancial de interrogações nos diferentes níveis da língua, incluindo não só o vocabulário, mas a sintaxe e a fonética, será que há ainda respostas a serem construídas no campo do conhecimento histórico sobre essas interrogações? (LIMA, 2012a, p.280-281)

Para concluir sua argumentação, Lima (2012a) apresenta parte de um material ainda em construção. Trata-se da análise de uma série de anúncios de fuga de escravizados, do século XIX. Em geral, os anúncios de fuga contêm algum tipo de referência às habilidades de comunicação dos escravizados. Essa pode ser uma importante ponte para a compreensão mais ampla do papel das línguas ao longo da formação da língua nacional.

Em artigo publicado no mesmo ano de 2012, a professora Lima desenvolve melhor as questões da pesquisa. Neste artigo, alguns conceitos chave, como, por exemplo, língua nacional, são apresentados e discutidos. Para iniciar a discussão, Lima (2012b) faz uma crítica da expressão “países de língua portuguesa”. Segundo a autora, essa expressão nos dá uma falsa sensação de homogeneidade, parecendo que as línguas compartilhadas por esses países não são diferenciadas entre si. Lima (2012b) destaca ainda um fato relevante para pensarmos as questões históricas, e sociais, que a língua pode conter: o português não é língua materna da maioria dos países que o adotam como uma de suas línguas oficiais.

Ao citar o caso brasileiro, Lima (2012b) destaca que essa suposta unidade linguística é atravessada por outras questões, como, por exemplo, o preconceito linguístico:

Também no Brasil, onde o português é a língua materna da maioria da população, não deixa de ser importante observar as cisões internas que atravessam uma aparente unidade linguística. A hierarquização e a exclusão feitas a partir do uso da língua escrita “correta” é hoje, provavelmente, um dos problemas mais cotidianos do acesso a determinados circuitos sociais e intelectuais, e o preconceito linguístico é extremamente naturalizado. (LIMA, 2012b, p.353)

Conforme pudemos constatar com Lima (2012b) e Orlandi (1987), a língua é um fenômeno constituído de um importante componente histórico. O peso deste componente não deve ser menosprezado. Neste sentido podemos observar o destaque, dado por Lima (2012b), à relevância da língua na formação social e histórica brasileira. Segundo ela, a língua faz parte do debate intelectual desde, no mínimo, a independência do Brasil. Segue a autora:

Mesmo que “língua portuguesa” seja a forma tanto oficial como corrente de nomear a língua dominante no Brasil, é válido recuperar uma trajetória de idas e vindas. Assim, em diferentes momentos do século XIX, desde a independência, buscaram-se alternativas em expressões mais fortes, como “língua brasileira”, ou mais atenuadas, como “língua nacional” ou “dialeto brasileiro”. (LIMA, 2012b, p.353)

Buscando mapear essas “idas e vindas” sobre a definição da língua no Brasil, a autora busca evidências nas constituições brasileiras. A primeira Constituição brasileira (1824) não aborda diretamente o tema, mas há, no contexto histórico de sua formação, uma série de elementos (literatura, relatórios oficiais e legislação, por exemplo) onde podemos observar as variações sobre como se referir à língua falada no país. A questão da língua nacional é sempre atrelada ao desenvolvimento da nacionalidade neste contexto pós-independência. A língua era vista como um elemento civilizador europeu, que parte da elite letrada do século XIX achava que deveria ser preservado.

Ao longo das últimas décadas do século XIX, a questão da língua nacional vai ganhando destaque: vários autores vão se dedicar a pensar o papel que a língua possui na constituição da nacionalidade, conforme descrito pela mesma autora no antigo anteriormente apresentado. Esse intenso debate foi fundamental para a disputa envolvendo a denominação da língua no Brasil:

Cabe contudo apontar o quanto essa mobilização foi a base para que a Carta de 1934 recorresse ao eufêmico “idioma pátrio” ao legislar sobre o ensino. Outros exemplos foram a tentativa de firmar, através da lei, a expressão “língua brasileira”, que se deu em 1935 no Distrito Federal, e um debate parlamentar nos anos de 1930 e 1940

sobre qual seria a expressão mais apropriada: língua brasileira ou língua portuguesa (Sanches, 1940). (LIMA, 2012b, p.354)

Desde a primeira constituição até a mais recente houve várias tentativas envolvendo a busca de uma definição para a língua:

A polêmica se manteve na Constituição de 1946, que estipulou que não poderiam ser eleitores tanto os analfabetos quanto os “que não saibam exprimir-se em língua nacional”. Permanecia em aberto a denominação da língua: nas Disposições Transitórias dessa Constituição, estabeleceu-se que o governo nomearia uma comissão para opinar sobre a “denominação do idioma nacional”. Em 1967, a Constituição outorgada pelo regime civil-militar manteve o “idioma nacional” como parâmetro para o ensino e para que um cidadão pudesse ser eleitor. Na Constituição de 1988, pela primeira vez, definiu-se a “língua portuguesa” como o idioma oficial da República. O reconhecimento do Brasil como país multilíngue foi formalizado pela inclusão, na questão das comunidades indígenas, do direito ao uso das suas línguas maternas. (LIMA, 2012b, p.354)

Ao pensar no processo que levou ao surgimento dos Estados nacionais, no continente europeu, LIMA (2012b) afirma que a língua foi um importante elemento para manter a coesão em torno de um projeto político. O ato de nomear uma língua nos revela as predileções políticas dos grupos envolvidos neste processo. Certamente mapear as variadas tentativas de nomear a língua falada no Brasil nos coloca diante de diversas questões sobre as disputas políticas de um determinado país.

Este mesmo processo, revelador das tensões e disputas políticas envolvendo a língua, foi alvo de investigação de Michel de Certeau e outros autores,¹⁰ segundo Lima (2012b):

No Antigo Regime, quando impunha a língua francesa escrita nos atos públicos, a monarquia tinha em vista as elites e procurava agir contra os particularismos que dificultariam a administração. A nova ordem política instaurada pela Revolução, em uma mudança significativa, passou a visar uma adesão popular à uniformidade linguística falada e escrita, em um processo que buscava claramente anular as culturas periféricas. Assim, de uma língua regional, de domínio privado ou de cunho administrativo, o francês passou a ocupar o lugar de uma língua pública e nacional. (LIMA, 2012b, p.355)

Ao observar o caso brasileiro podemos constatar que o processo de expansão da língua portuguesa no território da antiga colônia portuguesa na América é um fenômeno datado. A escolha de línguas indígenas como línguas gerais e sua utilização em todo o território colonial foi uma característica dos colonizadores espanhóis e portugueses na América. A língua geral, adotada até a ocorrência das reformas pombalinas, era baseada no tupi-guarani. Somente a

¹⁰ Trata-se do estudo de CERTEAU, Michel de; JULIA, Dominique et al., intitulado *Une politique de la langue – la Révolution Française et le patois: l'enquête de Grégoire* (Paris, Galimard, 1975).

partir do século XVIII é que a Coroa portuguesa começa a estabelecer uma política linguística para o Brasil voltada para o uso da língua portuguesa como padrão a ser seguido.

A dinâmica do mundo escravista fez com que a língua falada na colônia fosse ganhando novos contornos, conforme nos lembra Lima (2012b): “Tal língua, no entanto, já vinha adquirindo cores locais, com novo vocabulário, novas pronúncias, novas sintaxes.” (LIMA, 2012b, p.356) Devemos ressaltar a questão do trânsito linguístico:

Aliás, um ponto essencial do questionamento de que um povo ou grupo étnico teria uma única língua é justamente considerar as diversas formas de trânsito linguístico e de alternância entre códigos. Assim como podemos imaginar como, ainda no século XVIII, os chefes de famílias paulistas falavam a língua geral tupi no domínio privado, e o português nas câmaras municipais, como Sérgio Buarque de Holanda comentou no clássico *Raízes do Brasil* (Holanda, [1936]1971), a alternância de códigos ocorria a todo momento nos sertões, vilas e cidades, de acordo com a situação. (LIMA, 2012b, p.356)

Conforme pudemos observar, as ações tomadas pela administração do Estado sobre as questões que envolvem a língua requerem um olhar apurado sobre o meio social no qual elas estão inseridas. Devemos tomar cuidado para não criar visões enviesadas sobre o fenômeno em questão. Para exemplificar essa questão, a autora nos lembra dos escravizados que, a depender da situação, poderiam ou não encontrar facilidade para manter seus hábitos culturais.

O contato entre as línguas pode ser percebido por parte da intelectualidade. Para melhor exemplificar essa associação, Lima (2012b) nos apresenta um trecho de um texto de Varnhagen, onde o autor elenca várias palavras advindas das culturas africanas e, logo em seguida, acrescenta que “os colonos africanos pervertiam os costumes”. E segue a autora:

Expressões pejorativas como “geringonça luso-africana”, “português caçanje”, “português nagô”, ou “português bunda” são exemplos dessa associação entre os africanos e o que se via como um uso incorreto e “estropiado” da língua. (LIMA, 2012b, p.359)

Na sequência de seu trabalho, Lima (2012b) nos coloca diante de um farto número de fontes primárias. Para ser mais específico, ela apresenta o conteúdo de vários anúncios de jornais de compra e venda de escravizados e, através deles, tenta perceber a relação daqueles sujeitos (senhor de escravo e escravizado) com a língua. Os anúncios foram publicados ao longo do século XIX no *Jornal do Commercio* e no *Diário do Rio de Janeiro*. Com base em seus levantamentos a autora gera duas tabelas:

Tabela 4 - Descrição dos escravizados crioulos

Classificação das descrições	Número de crioulos	%	Exemplos
Boa habilidade	97	51,5	fala bem (15), bem falante (18), sabe ler e escrever (24), muito falador/faladeira (7), fala desembaraçada (10), fala explicada/inteligível/explica-se bem/fala bem expressado (7), ladino (3) e outras
Características psicológicas	27	14,3	manso no falar, fala descansada, agradável no falar, fala baixo e macio, fala vagarosa, quando fala, é sempre com ar de riso, fala mansa, fala descansada, cabeça sempre baixa quando fala, meio apatetado quando fala
Fala atrapalhado/fala embaraçado	3	1,5	fala um tanto atrapalhado, fala muito embaraçado
Falantes de um outro idioma	13	6,9	fala inglês, fala um pouco de espanhol, fala francês
Fanhoso	2	1	fala fanhosa
Gago	16	8,5	bastante gago, gagueja quando fala
Fonação/articulação	5	2,6	quando fala, pega-lhe a língua, quando fala é com muita pausa, fala muito grosso, fala fina
Sem informações sobre a fala	20	10,6	
Total	188	100	

Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1821 – 1870) e Jornal do Comércio (1827 – 1870)

Tabela 5 – Descrição de escravizados africanos

Classificação das descrições	Número de crioulos	%	Exemplos
Boa habilidade na língua portuguesa	147	40,7	Ladino, fala bem a língua portuguesa, fala perfeitamente, fala como um crioulo, fala desembaraçada, bem falante etc.
Fraca habilidade na língua portuguesa	64	17,7	Fala atrapalhada, fala embaraçado, boçal, não fala bem o português, fala pouco o português, fala o português muito mal
Média habilidade na língua portuguesa	23	6,3	Fala meio embaraçado, ladino e não fala bem claro, fala pouco desembaraçada, não fala bem explicado
Em processo de aprendizagem	22	6,0	Ainda boçal, ainda fala pouco o português, já meio ladino, fala ainda meio atrapalhado
Características de fonação/articulação	41	11,3	Fala grosso, gagueja, fala fanhosa, fala rápido, fala fina
Características de cunho psicológico ou de gestual	33	9,1	Fala mansa, fala pouco, fala muito brando
Só com indicações de falar um outro idioma	4	1,1	Fala francês, fala espanhol, fala inglês
Inclassificáveis	4	1,1	muito falador e mal
Sem informações sobre a fala	22	6,0	
Total	361	100	

Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1821 – 1870) e Jornal do Comércio (1827 – 1870)¹¹

Essas tabelas publicadas em 2012 fazem parte de um arcabouço construído pela professora Ivana Stolze Lima ao longo de sua pesquisa. Iremos recorrer a um artigo de sua

¹¹ Podemos verificar um possível erro de digitação no título da segunda coluna da Tabela 5, que provavelmente se refere ao “Números de africanos”.

autoria publicado no ano de 2014 para apresentar os resultados obtidos a partir da pesquisa com os anúncios de jornais.

A autora inicia seu texto “Práticas e fronteiras: africanos, descendentes e língua nacional no Rio de Janeiro” (LIMA, 2014) apresentando um recorte do *Jornal do Commercio* de 1836. Trata-se de um anúncio de fuga de um escravizado da nação denominada, no recorte, monjolo. Um ponto chama atenção neste anúncio: entre as descrições físicas do escravizado aparece a frase “muito ladino, fala e mente perfeitamente”. Esse trecho desperta a atenção de Lima (2014). A partir dele a autora irá se debruçar sobre os indícios do uso da língua nesses anúncios.

A primeira questão colocada por Lima (2014) para a confecção deste artigo é referente às questões de cunho metodológico: por que usar os anúncios de jornais do século XIX como fonte de pesquisa? Lima (2014) acredita que essas fontes podem nos ajudar a revelar as percepções, acerca da língua, dos homens e mulheres daquele período histórico.

É emblemático também deste século o processo de crescimento e consolidação de instituições que agem no sentido de formar o sentimento nacional. Um exemplo disto é a criação da escola de primeiras letras. Não devemos esquecer que, ao longo deste século XIX, ocorreu a entrada de cerca de milhares de africanos escravizados nos portos brasileiros e, como vimos anteriormente, boa parte destes eram pertencentes às culturas bantu.

Ainda sobre as questões metodológicas da pesquisa, Lima (2014) apresenta os números referentes aos dados coletados:

De uma base de dados com informações relativas a cerca de 600 escravos (crioulos e africanos), publicados no *Diário do Rio de Janeiro* e no *Jornal do Commercio*, entre 1821 e 1870, irei me concentrar, neste texto, nos cerca de 360 africanos deste conjunto. (LIMA, 2014, p. 231)

A prática de publicar anúncios de fuga de cativos durante o século XIX era disseminada pela sociedade escravista brasileira. Fazer este tipo de publicação resguardava os proprietários, no sentido de comprovar a posse, quando da perda momentânea de seus escravizados. O anúncio visava não só recuperar o cativo em questão, mas também inibir a ação de outros proprietários. Lima (2014) destaca que, por ser uma prática habitual, os preços das publicações eram relativamente baixos, fato que possibilitaria que os mais diversos tipos de proprietários pudessem anunciar. Devemos lembrar que havia grandes, médios e pequenos proprietários de escravos.

Depois de apresentar a metodologia, os objetivos e algumas estatísticas sobre a base de dados, Lima (2014) passa a apresentar sua análise dos dados colhidos. Uma primeira observação é que os anúncios colhidos não apresentam uma fórmula em sua escrita. Dito de outra forma, esses anúncios não possuíam uma métrica na escrita.

Uma distinção importante que deve ser destacada é que os anúncios de fuga são extremamente objetivos. Geralmente os anúncios de venda ou aluguel são feitos para destacar os pontos veneráveis, na conduta e na forma física, dos cativos. Já aqueles destinados a comunicar as fugas vão de encontro a essa perspectiva e visam apresentar os pontos de insubordinação e os “defeitos” dos cativos.

Um segundo ponto destacado pela pesquisadora está relacionado à distinção entre africanos e os ditos crioulos. Boa parte dos anúncios colhidos por Lima (2014) apresenta termos diferenciados ao se referirem a africanos. Geralmente empregava-se o nome da zona escravista na qual o escravizado foi embarcado: Congo, Angola, Moçambique, Cabinda etc. Já quando o escravizado havia nascido no Brasil, os termos empregados eram: crioulo, pardo ou mulato. A categoria “preto” também era usada para se referir aos africanos.

Partindo desses recortes somos levados a uma questão chave: como os africanos escravizados aprenderam a língua portuguesa, uma das muitas línguas faladas no contexto do império português? Lima (2014) parte da análise dos anúncios de jornais para apresentar suas teorias para ajudar a responder a esta questão. A maioria dos anúncios descreve os escravizados que fugiram como detentores de uma boa capacidade, e habilidade, no domínio do português. O emprego de expressões como “fala bem” e “ladino” são evidências deste domínio. Devemos lembrar que uma pequena parte parece estar em uma situação de aprendizado transitória; expressões como “ainda” e “meio” na descrição de como falam a língua reforçam essa hipótese.

Um ponto crucial defendido por Lima (2014) se refere ao aprendizado da língua portuguesa. O domínio da língua nacional, por parte dos escravizados, não beneficiava somente a ordem senhorial. O domínio da língua poderia ser manipulado pelos sujeitos, os escravizados poderiam usar essa capacidade com o idioma a seu favor. Adotar a língua portuguesa não retirava dos sujeitos suas experiências anteriores. Nas palavras de Lima (2014):

Nunca é demais lembrar o burburinho da cidade, dos sons, danças e folias, festas da corte e batuques, funerais, cantos de trabalho, ouvidos e produzidos por africanos, pelos ditos crioulos, livres e libertos, que deviam aguçar o ouvido de vez em quando para mapear possíveis línguas que entendessem, usando suas próprias línguas sempre que possível. Adotar essa perspectiva mais ampla é importante para evitar a

conclusão parcial de que esses africanos estavam simplesmente adotando a língua dos seus senhores e tornando-se o que era esperado deles; ou que estariam aprendendo português e abandonando tudo o que tinham sido ou – limitando a essa lógica -, tudo o que viram a ser vivendo na cidade. (LIMA, 2014, p. 235)

Diante desta interpretação podemos observar então que não podemos fazer leituras simplistas, pelas quais a língua seja interpretada apenas como um dos muitos instrumentos de domínio. A língua pode, e foi, usada pelos escravizados como instrumento de manipulação, afirmação ou negação de suas identidades. Esta interpretação nos remete à colocação feita pelo professor Robert Slenes em 1992 sobre os verbos “esconder”, “dissimular” e “modificar”.

Da análise destes dados podemos concluir que a maioria dos africanos escravizados tinham uma certa facilidade para aprender o português. Lima (2014) nos apresenta algumas possíveis razões para esta suposta facilidade:

Isso poderia estar baseado em uma série de razões possíveis: a convivência desde a infância com a língua portuguesa, uma aptidão pessoal, uma experiência prévia em ambientes de multilinguismo, o possível contato com variedades do português ainda em território africano. (LIMA, 2014, p. 241)

A análise dos anúncios nos coloca diante de novas possibilidades de entendimento do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Um exemplo disto é a fuga do escravizado Firmino, em 1851. No anúncio de sua fuga consta a informação “desconfia-se que sabe ler e escrever, e intitula-se forro” (LIMA, 2014, p. 237). Diante do exposto podemos desconstruir a ideia de um mundo composto por escravizados analfabetos. Outra fonte histórica citada por Lima (2014) para ajudar a compor essa interpretação é o bilhete do escravo Cyro¹².

Outra evidência que reforça a hipótese de que a língua não serve somente à lógica senhorial está contida no exemplo de Davi, “moleque cabilda” de 16 ou 17 anos, que, de acordo com o anúncio de 1849, finge ser boçal. Se levarmos em conta que um dos critérios estabelecidos pelo Decreto de 12/4/1832, que regulava a execução da Lei Feijó, de 7/11/1831, era o “uso da língua brasileira”, ser boçal significaria em primeira instância a possibilidade de liberdade. Vejamos o nono artigo deste decreto:

¹² Beatriz Gallotti Mamigonian nos apresenta esse documento: “Escrito em circunstâncias especiais, o bilhete do africano Cyro para Dionísio Peçanha revela algumas facetas da relação dos africanos com a cultura escrita. Documento privado, só chegou a nós por ter sido anexado pelo destinatário a uma comunicação com funcionários do Ministério da Justiça, para provar que o africano não merecia a carta de emancipação.” MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Bilhete do africano Cyro. In: CARMO, Laura do e LIMA, Ivana Stolze Lima. **História social da língua nacional 2: diáspora africana**. Rio de Janeiro: NAU, 2014. p. 379 -384.

Art. 9º Constando ao intendente-geral da polícia ou a qualquer juiz de paz, ou criminal, que alguém comprou ou vendeu preto boçal, o mandará vir a sua presença, examinará se entende a língua brasileira, se está no Brasil antes de ter cessado o tráfico da escravatura, procurando por meio de intérprete certificar-se de quando veio da África, em que barco, onde desembarcou, por que lugares passou, em poder de quantas pessoas têm [sic] estado etc. Verificando-se ter vindo depois da cessação do tráfico, o fará depositar, e procederá na forma da lei, e em todos os casos, serão ouvidas sumariamente, sem delongas supérfluas, as partes interessadas. (Decreto de 12/4/1832, “Sobre exames de embarcações suspeitas de importação e reexportação de escravos”. SENADO FEDERAL, 2012, v. 1, p.76)

Na conclusão de seu texto, Lima (2014) nos coloca diante de questões advindas do estudo social e histórico da língua. Uma dessas questões envolve o papel exercido pelos tipógrafos no contexto histórico da escravidão. Lima (2014) nos lembra que, na história de vida familiar de dois de nossos mais ilustres escritores (Machado de Assis e Lima Barreto), se fazem presentes a atuação de parentes em tipografias e que ambos são descendentes de escravizados.

5 TRAJETOS E PERCURSOS: OS ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL E AS LÍNGUAS BANTU

Diante do que foi exposto até aqui defendemos que o estudo da língua nacional pode ser uma importante fonte para o debate no campo dos estudos históricos. Tendo como base o trabalho da professora Sônia Maria de Melo Queiroz, autora, entre outros, de *Pé preto no barro branco: a língua dos negros da Tabatinga*, livro publicado em 2018 pela Editora UFMG, iremos fazer alguns apontamentos sobre a trajetória dos estudos científicos sobre o negro brasileiro e sobre a atuação das culturas africanas em nossa língua nacional.

Em texto publicado em 2002, Sônia Queiroz destaca a participação dos africanos na constituição da cultura brasileira. Ela nos lembra que, durante muito tempo, africanos e seus descendentes formavam a maioria populacional absoluta, quando comparado ao número de brancos, no país. Essa maioria absoluta dos números não garantiu, no entanto, que as culturas advindas do continente africano merecessem as devidas atenções por parte de estudiosos e cientistas do início do século passado. Nessa época, segundo a autora, era comum encontrarmos, entre os pesquisadores, uma mentalidade assimilacionista, que privilegiava a tradição das culturas europeias em detrimento das culturas africanas e indígenas. Parte desta mentalidade também foi exposta por Lopes (1997) no trecho destacado da obra de Silvo Romero.

Segundo a interpretação de Queiroz, o final do século XIX marca o começo do aparecimento de trabalhos e pesquisas que buscaram evidenciar a relevância do negro na formação cultural do Brasil. A obra de Nina Rodrigues é destacada pela autora como pioneira nos estudos sobre o negro no Brasil. Apesar de seu pioneirismo, a obra do referido autor não deixa de ser marcada pelo que Queiroz chamou de "hipóteses de trabalho" de sua época. Dito de outra forma, apesar de ser um dos primeiros nos estudos sobre as culturas negras, Nina Rodrigues ainda usa de pressupostos racistas, como a inferioridade antropológica e a degenerescência da mestiçagem.

Devemos destacar ainda a participação de outros estudiosos que, apesar de apresentarem importantes contribuições para a discussão do tema, não foram prestigiados. Este é, por exemplo, o caso de Manuel Querino. Em 1918, o intelectual baiano publica seu texto "O colono preto como fator da civilização brasileira". Diferente de Nina Rodrigues, este autor não coloca os negros em lugar inferiorizado. Devemos lembrar que tanto Manuel Querino quanto Nina Rodrigues estavam diante da influência das mesmas "hipóteses de

trabalho" no campo científico. Para deixar clara nossa afirmativa vejamos como Manuel Querino interpreta a participação do negro na constituição do Brasil:

Foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento, a nobreza e a prosperidade do Brasil: foi com o produto de seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria, etc., competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira. (QUERINO, 1980, p.156)

No início da década de 1920, merece destaque o aparecimento da obra de Arthur Ramos, que, segundo Queiroz, é um grande continuador da obra de Nina Rodrigues. Somente na década de 1930 é que os estudos que, de alguma forma, direcionam seus interesses para os africanos e seus descendentes, ganham novo fôlego, principalmente com o livro de Gilberto Freyre, *Casa grande & senzala*, publicado pela primeira vez em 1933. A década de 1930 também é marcada pela ocorrência de dois congressos afro-brasileiros: em Recife, em 1934, e na Bahia, em 1937. Nesses congressos são apresentados os trabalhos de autores como Edison Carneiro, Mário de Andrade, Donald Pierson, Roger Bastide e Pierre Verger.

As décadas seguintes foram marcadas, ainda na perspectiva de Queiroz, por uma grande produção envolvendo estudos sobre a religião e a religiosidade afro-brasileira, além dos estudos referentes a relações étnico-raciais. Merece destaque a produção de Florestan Fernandes, Oracy Nogueira e Octavio Ianni. É criado, em 1959, na Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO), que proporcionou um forte intercâmbio entre os pesquisadores do Brasil e da África. Merece destaque a criação da revista *Afro-Ásia*, em 1965. Outros centros de estudos africanistas foram criados ao longo do século XX. Como exemplo podemos citar os Centros de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes, da Universidade de São Paulo, e o da Universidade Federal de Minas Gerais, onde ocorreu, em 1981, o primeiro encontro nacional de centros de estudos afro-brasileiros.

Podemos constatar então que muitos elementos da cultura afro-brasileira vêm sendo alvo de investidas do meio acadêmico, mesmo que de forma tardia. No entanto, Queiroz faz uma importante ressalva: "Parece-me portanto que o desenvolvimento atingido pelos estudos afro-brasileiros não é ainda suficiente para evidenciar o papel real do negro na sociedade brasileira " (QUEIROZ, 2002, p.51)

Conforme podemos observar, a produção acadêmica sobre a atuação do negro na formação cultural brasileira era deficitária no início da década de 1920. No campo referente aos estudos linguísticos e sua relação com as culturas afro-brasileiras, e africanas, esse déficit era muito maior. Somente na década de 1930 é que os estudos sobre o campo linguístico, e a

participação do negro, ganhou relevância acadêmica. É no contexto histórico da década de 1930 que surgem os estudos que hoje são lidos como clássicos sobre o tema. Sobre essa produção Queiroz afirma:

É importante observar que a grande maioria desses trabalhos se ocupa da influência das línguas africanas no português brasileiro, na tentativa de definir até que ponto os negros foram os responsáveis pela diferenciação linguística que se verifica entre Portugal e Brasil (QUEIROZ, 2002, p.51)

É na década de 1930 que ocorrem as publicações do trabalho de Jacques Raimundo (*O elemento afro-negro na língua portuguesa e outros escritos*) Renato Mendonça (*A influência africana no português do Brasil*) e Dante de Laytano (*Os africanismos no dialeto gaúcho*). Já no período histórico mais recente, na década de 1970, é publicado o trabalho da professora Yeda Pessoa de Castro. Esta pesquisadora vem publicando ao longo das décadas os resultados de pesquisas através de artigos, conferências e livros, todos versando sobre a temática.

De forma enfática Queiroz deixa claro que os estudos sobre a relação entre o português brasileiro e as culturas africanas existem, mas são ainda muitos escassos. Na visão de Queiroz, os estudos do que ela classificou como "falares africanos sobreviventes no Brasil" são ainda mais escassos entre o meio acadêmico. Sobre essa temática podemos destacar aquele sobre a comunidade negra do Cafundó, desenvolvido pelos professores Alberto Vogt, Peter Fry e Maurizio Gnerre.

Na segunda parte do seu texto, Queiroz passa a descrever o processo de elaboração de seu trabalho sobre a língua de Tabatinga. A pesquisadora chama a atenção para a fatura de material de pesquisa colhido junto às comunidades que viviam, mais ou menos isoladas, no interior do estado de Minas Gerais. A língua criada por estas comunidades têm, segundo Queiroz, uma base de Quimbundo, uma das muitas línguas trazidas pelos escravizados. Queiroz conclui seu texto com as seguintes palavras:

O que se pode perceber é que o investimento na pesquisa sobre os remanescentes culturais africanos no Brasil acaba por delinear com maior clareza nosso ainda grande desconhecimento sobre a contribuição afro-negra à formação da cultura brasileira e, ao mesmo tempo, a enorme força e alcance dessa contribuição. Eu diria, portanto, que, neste campo de estudos, estamos ainda começando. Mais do que nunca, vivemos em um momento de chamada à pesquisa sobre o tema fascinante da pluralidade cultural no Brasil. (QUEIROZ, 2002, p.56)

Conforme constatamos, o campo de pesquisa envolvendo as culturas africanas e a língua nacional são recentes. Podemos confirmar essa afirmativa ao ver os esforços metodológicos de Lima (2012b), através dos jornais, e Alkmin (1996), com o uso da

literatura. Podemos perceber que ter a língua como objeto de estudo pode nos colocar diante de grandes desafios. Estas autoras tiveram que buscar soluções para prosseguirem com suas pesquisas. Ressaltamos também que estas autoras pertencem a um grupo muito maior de pesquisadores, entre linguistas, sociólogos e historiadores, que se debruçam sobre o tema, conforme Queiroz (2002) demonstrou.

Devemos deixar claro que este ainda é um campo de conhecimento em franca exploração. Diferentes pesquisadores de várias áreas de conhecimento vêm se debruçando sobre esta temática. Nosso principal objetivo nesta parte da dissertação é apresentar o caminho percorrido por estudiosos, pesquisadores e professores na tentativa de entender este fenômeno social e histórico.

Partiremos agora para a análise de um dos primeiros estudos sistemáticos sobre uma língua africana que circularam pelo território, que em 1822, vai ser chamado de Brasil. E, a partir deste documento, iremos buscar evidências históricas que nos ajudem em nossa proposta de trabalho. Para alcançar nossos objetivos iremos contar, mais uma vez, com o trabalho da professora Ivana Stolze Lima. Em artigo publicado em janeiro de 2017 pela *Revista de História da Unisinos*, Lima (2017) utiliza a obra *Arte da língua de Angola* publicada em 1697 para pensar as relações entre a língua e o sistema escravista.

A autoria da fonte histórica, usada pela historiadora, é atribuída ao padre jesuíta Pedro Dias, que passou sua vida entre a Bahia, Pernambuco e o Rio de Janeiro (áreas de colonização portuguesa e de intensa comunicação multilíngue). Lima (2017) atenta para o descompasso existente no título desta fonte histórica. O título pode nos levar a crer que se trata de um estudo de todas as línguas existentes no território angolano. No entanto, a fonte em questão irá tratar somente do quimbundo, uma das muitas línguas envolvidas no sistema colonial português e no território angolano. Atentar para a especificidade do quimbundo é importante para afastar o perigo de generalizações em torno do tema. Neste mesmo sentido, a autora nos alerta que a fonte em questão é pertencente a um contexto maior de elaboração de conhecimentos sobre as línguas africanas a partir do século XVII:

Com esse ponto de partida, procuraremos situar a *Arte* numa série maior que envolveu o conhecimento e domínio de línguas africanas durante o século XVII, conhecimento esse articulado, direta ou indiretamente, ao circuito da língua portuguesa. E com o mesmo ponto de partida apresentaremos situações históricas e sociais que revelam, nos embates de comunicação entre os diferentes grupos envolvidos, tanto no Brasil como em Angola, formas de circulação e uso do quimbundo no espaço atlântico. (LIMA, 2017, p.110)

Devemos ver *A arte* como um dos variados exemplares de livros feitos pelos padres jesuítas desde o início da investida colonial. Luiz Felipe de Alencastro, em texto publicado em 2009, nos alerta que:

Há todo um trabalho missionário de gramaticalização de línguas ágrafas africanas, americanas e asiáticas, levado a cabo nos séculos XVI, XVII e XVIII, que constitui um terreno de pesquisa fascinante. Equipes transdisciplinares de linguistas e historiadores poderão um dia organizar um banco de dados de estudos comparativos sistemáticos sobre esse tema. (ALENCASTRO, 2009, p.23)

O quimbundo é apresentado por Lima (2017) como uma das línguas que compõem a “maior família de línguas da África”, o bantu. Na terceira nota de pé de página de seu texto, a autora chama atenção para o fato de o termo bantu ter sido criado no século XIX a partir da comparação de características linguísticas de um variado conjunto de línguas africanas. Neste sentido devemos destacar que o conceito bantu constitui uma hipótese explicativa.¹³ Devemos ressaltar, ainda, que o quimbundo era usado no antigo reino de Ndongo e por alguns povos independentes.

A fundação da cidade de São Paulo de Assunção de Luanda (1576) e o estabelecimento de relações mais estreitas com os portugueses fez com que o quimbundo se espalhasse ao longo do rio Cuanza. Esta língua passou a ter uma história de uso como língua geral devido à presença portuguesa. Apoiada nas pesquisas de Jan Vansina e Beatriz Heintze, Lima (2017) propõe que a disseminação do quimbundo como língua geral foi um dos fatores que levaram ao sucesso das investidas coloniais portuguesas naquela região, sendo esta responsável por colocar em prática a lógica metropolitana: “Como afirmado também por Jan Vansina (2001) e por Beatriz Heintze (2005), seria esse o destino da conquista portuguesa em Angola: muito mais do que a imposição da língua da metrópole, a conquista seria marcada pela disseminação do uso do quimbundo.” (LIMA, 2017, p.110)

No decorrer de seu texto, Lima (2017) apresenta a seguinte questão: “Por que uma gramática de quimbundo foi elaborada no Brasil e não em Angola?” (LIMA, 2017, p.110). Essa pergunta nos coloca diante da complexidade que envolveu o jogo colonial português. Esse processo histórico acabou colocando em contato uma série de culturas, mercadorias e visões de mundo. Podemos perceber que Angola e Brasil, durante o período colonial, não podem ser vistas como realidades estanques uma da outra. Para validar tal afirmativa Lima (2017) aponta para alguns dados estatísticos: “Ao longo do século XVII, segundo o banco de

¹³ Agradeço a professora Monica Lima e Souza a precisão dessa abordagem, isto é, a de que se trata de uma “hipótese explicativa”.

dados Slavevoyages (www.slavevoyages.org), 688 mil indivíduos foram traficados da África Central (Congo e Angola) para o Brasil, e apenas entre 1650 e 1700 desembarcaram cerca de 400 mil indivíduos, uma média de quase 8 mil por ano.” (LIMA, 2017, p.111)

Além dos dados estatísticos Lima (2017) se apoia no conceito de Atlântico Sul, de Alencastro para consolidar sua interpretação. Mais uma vez recorremos ao texto deste autor para fundamentar nossas interpretações sobre a relevância da fonte em questão:

Desde logo, muito mais que uma gramática de quimbundo, o *Arte da língua de Angola* deve ser considerado o primeiro livro sobre o quimbundo tal como ele era falado no Brasil. Resultado da fusão das variantes lingüísticas e das falas das gerações que circulavam no Arquipélago de Capricórnio, a *Arte da língua de Angola* constituiu uma obra singular, merecedora de estudos mais aprofundados. (ALENCASTRO, 2009, p.23)

Devemos ressaltar que, apesar das semelhanças entre Brasil e Angola, o quimbundo tinha um *status* diferentes nessas duas realidades. No Brasil, essa língua é relacionada aos escravizados, ao passo que, em Angola, ela era uma das muitas línguas que compunham a realidade social dos povos que ali habitavam. Alguns autores apontam que o quimbundo foi usado no contexto colonial brasileiro como língua geral. Na oitava nota de rodapé de seu artigo publicado na revista da Unisinos, Lima (2017) traz algumas definições importantes para o entendimento de seu argumento:

Língua vernacular é língua materna, falada sobretudo em situação de comunicação espontânea; língua veicular é língua amplamente utilizada, que não é a língua materna (Calvet¹⁴, 2002, p. 170.) A expressão língua geral é usada para línguas de contato intercultural, de colonização. Uma política de língua geral – a escolha de uma língua indígena como língua de contato colonial foi uma tendência das colonizações portuguesa e hispânica (Barros¹⁵, 2003). (LIMA, 2017, p.111)

A utilização do quimbundo como língua geral acabou por contribuir, de forma significativa, para a transformação do português falado no Brasil. A rede formada pelos padres jesuítas ao longo do século XVII nos ajuda a compreender a edição da *Arte*. A trajetória de vida de Pedro Dias evidencia as muitas relações estabelecidas por esta ordem religiosa neste contexto histórico:

A trajetória de Pedro Dias tal como narrada pela própria Companhia de Jesus, o aponta como um “apóstolo” dos “pobres escravos negros, transportados da África para o Brasil”. O padre João Antonio Andreon, reitor do Colégio da Bahia no momento da sua morte, preparou um relato sobre sua vida e pode ter sido o

¹⁴ CALVET, L. 2002. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo, Parábola, p.176

¹⁵ BARROS, M. 2003. Notas sobre a política jesuítica da língua geral na Amazônia (séculos XVII-XVIII). In: J. R. BESSA-FREIRE; M.C. ROSA (org.), **Línguas gerais. Política linguística e catequese na América do Sul no período colonial**. Rio de Janeiro, Eduerj, p. 85-112.

responsável pela inclusão do seu nome entre os “defuntos insígnies” cuja memória seria lembrada nos menolócios. (LIMA, 2017, p.111)

O fato de Pedro Dias ter aportado América portuguesa ainda criança, e ser colocado em contato com o quimbundo desde então pode ter despertado neste sujeito interesse pelo estudo das línguas africanas. Anos mais tarde, conforme nos lembra Lima (2017), o papel de administrador da produção nos engenhos dos jesuítas (fato que envolvia a lida com os escravizados) e, principalmente, o contato com padres da mesma ordem, mas que atuavam em Angola, foram as experiências que possivelmente fizeram que este sujeito pudesse conduzir os trabalhos que resultaram na publicação da *Arte*.

Na terceira parte de seu artigo, Lima (2017) chama atenção para o fato de a *Arte* fazer parte de um conjunto maior de esforços que as culturas europeias fizeram para entender as línguas africanas. No ano de 1642 foi publicado um catecismo bilíngue português-quimbundo (*Gentio de Angola suficientemente instruído nos mistérios de nossa santa fé*) destinado a ser usado no Brasil e em Angola por padres jesuítas. A autoria desta obra é dos padres Francisco Paccônio e Antônio do Couto. O catecismo foi um importante instrumento para a tarefa missionária dos padres, este documento traz consigo algumas traduções e sistematizações do quimbundo.

Mais uma vez Lima (2017) atenta para a história de vida dos autores para buscar possíveis relações que nos ajudem a entender a confecção do *Gentio de Angola*:

Francisco Paccônio era um jesuíta originário de Cápua, na Itália, e chegou a Angola em 1623, participando 3 anos depois da expedição de Bento Banha Cardoso contra a Rainha Ginga, com a função de ouvir confissões e pregar o evangelho. Permaneceu na região até 1639 (Carta de Fernão de Souza a El Rei, 21/2/1626, doc. 137 in Brásio, 1956, vol. VII, p. 417). Outra informação interessante é que ele batizou e foi responsável pela catequese e batismo do rei do Ndongo e familiares, nos idos de 1626 a 1628. Esse rei, ou *ngola*, no termo local, tinha o nome de Are e tornou-se aliado dos portugueses, em 1626. As disputas envolviam também a rainha Ginga (Silva, 2002, p. 440). Além da observação de intensos conflitos enfrentados pela presença portuguesa, não custa aventar a hipótese de que essa pode ter sido a ocasião em que Paccônio sistematizou a tradução da doutrina católica para atuar junto àquele rei e sua família. (LIMA, 2017, p.113)

A mesma relação é apresentada com o padre Antonio Couto:

Já quanto ao jesuíta Antonio Couto, sua trajetória e origem são bastante preciosas para entender o desafio referido acima, pois nasceu no Congo em 1614, entrou na Companhia de Jesus em 1631 e atuou no colégio dessa ordem na capital daquele reino (Mbanza Congo ou São Salvador do Congo). Antonio Couto foi um agente, um articulador entre o rei de Portugal e o soberano africano (Certidão do Padre Antonio do Couto. 14/10/1651 in Brásio, 1971, vol. XI, p. 100)17. Tomou parte da expedição comandada por Salvador Correia de Sá, que saiu do Rio de Janeiro para reconquistar Angola aos holandeses em 1648, com um relato sobre a mesma (Leite, 1949, tomo VII, p. 273; Alencastro, 2000, p. 234 e 270). (LIMA, 2017, p.113)

Devemos lembrar que as duas fontes abordadas são frutos de esforços coletivos de vários sujeitos em diferentes lugares, o que era uma característica comum da produção dos padres jesuítas. O nome escolhido para ser colocado como autor destas obras diz mais sobre a hierarquia e a política do contexto histórico do que da obra em si. Muitos falantes anônimos foram intérpretes para a sistematização apresentada nas referidas obras.

Conforme podemos observar, o domínio da língua por parte da igreja está profundamente relacionado à doutrinação cristã. Várias outras fontes dão conta da aproximação da doutrina cristã com as línguas africanas, para além do quimbundo. A autora elenca algumas destas fontes:

Além do quimbundo, o quicongo vinha também sendo objeto de decodificação e domínio, na verdade já no século XVI, dada a peculiar relação entre os reinos do Congo e de Portugal. Esse processo começou com as cartinhas ou cartilhas impressas, que tinham como objetivo disseminar a leitura e o cristianismo (Buescu, 1983, p. 53). Há notícia de uma cartilha de 1556, atualmente desconhecida, que seria o primeiro impresso em uma língua do grupo banto. (LIMA, 2017, p.114)

Em 1624 foi impressa a *Doutrina Cristã (...) de novo traduzida na língua do Reino do Congo*, catecismo também em forma de diálogo, cuja tradução foi ordenada por um jesuíta, o padre Mateus Cardoso, obra que foi também amplamente utilizada na catequese no Congo, pelas diferentes ordens religiosas. (ALMEIDA, 2009, p. 164)

Ao observar essas tentativas de sistematização das línguas africanas por parte da igreja ao longo do século XVII podemos perceber que a língua ocupa um lugar estratégico. Devemos atentar que o mundo, naquele contexto histórico, passava por um processo global e duradouro: a gramatização, fenômeno apresentado por Lima (2017) através do trabalho de Auroux¹⁶:

Sempre atentando para as consequências históricas da gramatização, Auroux (2009) toma as gramáticas não como meras descrições, mas como instrumentos linguísticos, que afetaram toda uma “ecologia da comunicação” da humanidade, criando regularidades onde há variação, criando equivalências e impondo sentidos culturais onde há alteridades, forjando a fixidez da escrita onde há oralidades, memórias e experiências fluidas. (LIMA, 2017, p.115)

No tópico relacionado à língua de Angola em Angola, Lima (2017) olha para algumas situações específicas da história desta região para pensar os conflitos que envolvem a língua. Ela começa com uma carta enviada pelo governador da cidade de Luanda, Pedro Dias de Novaes, a dona Gimar de Novaes, sua esposa:

Caterina Alvares pariu um filho e ficou muito mais formosa do que era e sem lustros artificiais e todos os seus meninos [vão] muito bem. E sua Caterina fala ambundo

¹⁶ AUROUX, S. 2009. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, Editora Unicamp, p.144

melhor do que quantos negros há em estas partes (Carta de Paulo Dias de Novais, 23/08/1578 in Brásio, 1954, vol. IV, p. 302). (apud. LIMA, 2017, p.116)

O fato de a filha do governador dominar o quimbundo (outro nome dado ao quimbundo) chama atenção no referido documento. Este fragmento revela que as relações domésticas também afetavam o comportamento dos colonizadores. Já no século XVIII ocorre uma mudança na administração metropolitana, o que refletiu na postura nas colônias:

Se as relações domésticas e cotidianas continuavam a se dar em quimbundo, dessa vez o governador já não se orgulhava, como o fundador da cidade de Luanda o fizera, mas criticava o trânsito linguístico dos colonos. Francisco Inocêncio de Souza Coutinho dizia em 1765: “É inaceitável que as nobres famílias brancas não usem o português em casa e não ensinem seus filhos a falar essa língua” (Ferreira, 2012, p. 140) (LIMA, 2017, p.116)

A expulsão da ordem jesuíta em 1759 buscou também fazer frente ao conhecimento linguístico que esta ordem tinha acumulado ao longo dos séculos anteriores. Essa transformação nos ajuda a entender a mudança de postura expressa no fragmento acima. Entender esse movimento histórico refletido na língua irá auxiliar na compreensão da presença do quimbundo na colônia brasileira. Sobre isso Lima (2017) argumenta:

Entender melhor os usos e funções do quimbundo e sua relação com a história de Angola tornou evidente que tal língua não se impôs na América apenas por sua importância quantitativa no tráfico atlântico. Tratou-se, mais ainda, de uma língua geral, de uma língua de contato e comércio, cujo domínio seria estratégico por ser a partir dela que se organizavam as relações entre os distintos povos e agentes. (LIMA, 2017, p.116).

Assim sendo, o fator quantitativo, uma vez que muitos escravizados trazidos para a América Portuguesa falavam o quimbundo, não seria capaz de explicar sozinho o papel que o quimbundo desempenhou na formação histórica da língua falada no Brasil. Esta língua já em África foi eleita e privilegiada pela estratégia dos padres jesuítas e pelo governo lusitano como sendo uma língua de contato, que deveria organizar, sobretudo, as relações comerciais. Ao mesmo tempo que a política linguística do governo lusitano aponta para as questões comerciais devemos ressaltar que a língua pode atuar nos mais variados aspectos. Não por acaso o próprio português luso foi modificado. Vejamos como a autora define a categoria política linguística:

Afinal, por política linguística pode-se entender não apenas as medidas formais das autoridades — e seu destino comumente fadado ao insucesso, ainda que nem por isso menos importantes — mas também as variadas formas de lidar com a comunicação entre diferentes. As autoridades metropolitanas estavam empenhadas em encaminhar tais questões, e tinham experiência dos vários lados do oceano. (LIMA, 2017, p.119)

Assim sendo podemos usar a chave da política linguística a partir da visão dos sujeitos que foram alvo das investidas metropolitanas. Ou seja, devemos deixar evidente que a política linguística estava longe de apenas favorecer aos interesses dos colonizadores. Acreditamos que nossa intervenção pedagógica irá se beneficiar destas discussões teóricas. Objetivamos levar aos nossos alunos uma visão bem complexa e diversificada evitando com isso generalizações estereotipadas sobre as culturas africanas e afro-brasileiras.

6 ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E TEMAS SENSÍVEIS

Feitas as considerações sobre o debate teórico que referendaram a proposta de trabalho aqui desenvolvida, podemos passar ao debate sobre as demandas específicas sobre o ensino de história e sua relação com a história e cultura africana e afro-brasileira. Nosso objetivo neste capítulo é apresentar uma revisão bibliográfica sobre a temática do ensino de história e sua relação com a aplicação da Lei 10.639/03, modificada posteriormente pela Lei 11.639/08. Queremos com isso fundamentar, teoricamente e metodologicamente, a construção de nossa sequência didática.

Para iniciarmos o debate referente ao ensino de história da África e da cultura afro-brasileira iremos destacar uma relevante mudança na legislação ocorrida no ano de 2003. Estamos fazendo referência à criação da Lei 10.639/03 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país. Não devemos esquecer que, antes mesmo da obrigatoriedade, várias iniciativas eram feitas por docentes neste mesmo sentido.

Iremos contar com ajuda de Verena Alberti para pensarmos algumas estratégias para a aplicação da referida legislação. Em artigo publicado em 2013, a autora nos lembra o papel central exercido pela Lei 10.639/03 e posteriormente por sua atualização. Segundo a autora, esta legislação é um importante instrumento no combate ao racismo no Brasil. O racismo baseia-se, sobretudo, na ideia de uma suposta superioridade de uma raça ou cor sobre as outras. Fica assim estabelecida uma relação de superioridade, e inferioridade, constantemente realimentada pelo preconceito.

O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira irá beneficiar tanto aqueles alunos que se identificam como brancos quanto os alunos que se identificam como negros. Mais uma vez apoiado nas ideias de Alberti entendemos que o racismo é um problema que envolve a todos, independentemente de seu pertencimento. E que sua superação depende de ações coletivas, principalmente, no interior dos estabelecimentos de ensino. Mais adiante neste capítulo iremos debater a necessidade de construir uma *autêntica democracia racial*.

Buscando evidenciar a necessidade do debate sobre o racismo nas instituições, dentro e fora do país, Alberti relembra dois casos: o primeiro é o do dentista negro Flávio Ferreira de Santana, morto pela polícia paulista em 2004. E o segundo caso foi o do jovem Stephen Lawrence, em 1993, na Inglaterra. Em ambos os casos as instituições policiais agiram a partir

de estereótipos racistas e atuaram no reforço do chamado racismo institucional¹⁷. Podemos perceber, a partir dos casos relatados pela autora, que as instituições policiais brasileira e inglesa se assemelham em suas práticas discriminatórias.

Além das atitudes das instituições policiais podemos perceber que os discursos relacionados à negação do racismo também aproximam esses dois países. No caso inglês, aqueles que querem negar a existência do racismo apontam para a participação de pessoas negras nos eventos históricos vistos como relevantes para fundação da nacionalidade inglesa. Por sua vez, no Brasil, Alberti nos lembra que

Nossa narrativa da identidade nacional, consolidada a partir dos anos de 1930, principalmente, afirma que somos uma sociedade mista, uma mistura das três raças. Muitos acreditam que, se temos problemas como injustiças e desigualdades, eles se devem a contrastes sociais e à herança da escravidão, e não ao racismo propriamente dito. (ALBERTI, 2013, p.31)

Podemos concluir, então, que ambos os discursos de negação do racismo têm por objetivo deslegitimar as reivindicações feitas por aqueles que sofrem cotidianamente com a discriminação. Assim como nas instituições policiais, iremos encontrar nas instituições formativas (escolas, faculdades, cursos etc.) discursos, e ações, que acabam por fomentar o racismo.

Ao levarmos a temática do racismo e da discriminação racial para o interior de nossas salas de aula devemos buscar nos afastarmos das narrativas essencialistas. Uma das possibilidades, apontadas por Alberti, para se desvencilhar deste tipo de narrativa essencialista é buscar compreender a complexidade e a variabilidade da dinâmica histórica e das relações raciais. Dito de outra forma, devemos apontar para o caráter contingencial e relacional nos estudos dos contextos históricos.

Não podemos perder de vista também o fato de estes temas e debates serem questões sensíveis. Mais uma vez Alberti nos auxiliará no entendimento das definições dos conceitos. Vejamos como a autora classifica os chamados temas sensíveis:

O estudo da história de questões sensíveis se configura quando envolve uma injustiça, real ou percebida, ocorrida em relação a determinados grupos. Pode ser uma história contestada, ou cujo conhecimento seja difícil ou constrangedor. São

¹⁷ Conforme a leitura de Silvio Almeida, o racismo estrutural pode definido como: “A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob essa perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça.” (ALMEIDA, 2019, p. 37-38)

temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, a imigração em países da Europa Ocidental, o racismo, o holocausto, a escravidão e o tráfico transatlântico. (ALBERTI, 2013, p.35)

Ao nos debruçarmos sobre a literatura referente ao ensino dos temas sensíveis iremos encontrar importantes estratégias já utilizadas por professores e pesquisadores para abordar estes temas. A primeira destas estratégias visa a combater a imagem de "eternas vítimas". Faz-se necessário apresentar dados e evidências históricas que levem os alunos à diversidade da experiência humana mesmo em situações adversas. Não queremos, no entanto, negar ou relativizar os crimes cometidos e as relações de opressão, pelas quais muitos acabaram vitimados e desumanizados. Este posicionamento visa, sobretudo, devolver aos sujeitos históricos sua agência, conforme nos explica Alberti. E é justamente para atuar nesse sentido que criamos nossa proposta de intervenção prática.

Outra importante estratégia para o ensino de história dos temas sensíveis é a apresentação de fontes documentais aos alunos. Colocar os alunos diante de tais fontes pode ser muito melhor, para a sensibilização, do que apresentar uma série de números estatísticos, por exemplo. Alberti nos lembra ainda de nossa responsabilidade como docentes: devemos ensinar essas questões sem traumatizar nossos alunos. Nunca devemos perder de vista nossa responsabilidade afetiva, pois nossos discursos podem, e vão, interferir nas relações que esses alunos têm entre si, dentro e fora da sala de aula.

Usando as recomendações acima, Alberti propõe uma exemplificação de abordagem para o tema diáspora africana para o Brasil. A autora visa, sobretudo, desnaturalizar as visões estereotipadas sobre o tema:

Ainda com relação a diáspora africana, cabe trabalhar com os alunos a diversidade de reinos, línguas, religiões, organizações políticas, atividades econômicas etc. dos povos de onde vinham os africanos escravizados, para além da visão geral entre sudaneses e bantos. É bom que os alunos tenham contato com palavras como "ashanti", "yorubas", "acãs", "kicongos", "kimbundos" etc. Além disso, é importante identificar como as línguas e manifestações culturais desses povos são parte daquilo que vivemos hoje. (ALBERTI, 2013, p.43)

Essas estratégias serviram como pontos centrais para a construção de nossa proposta de intervenção pedagógica. Nossa proposta, ao apresentarmos as sequências didáticas é, sobretudo, atentar para a agência e a resistência das populações africanas e afrodescendentes ao longo da história do Brasil. Nosso objetivo é construir junto com nossos alunos uma narrativa positiva sobre seu pertencimento racial, a partir da história da língua. Nossa proposta de trabalho nesta dissertação busca evidenciar a língua como uma manifestação cultural afro-

diaspórica viva no cotidiano. Queremos chamar a atenção dos alunos para as muitas possibilidades de conhecimento das culturas africanas.

Nas considerações finais do texto, Alberti nos lembra da necessidade de manter o rigor histórico ao abordar os temas sensíveis. Uma abordagem descompromissada pode atuar no sentido contrário ao pretendido; ela pode acabar reforçando estereótipos racistas. Este mesmo rigor deve ser aplicado no uso das fontes históricas. O rigor, no entanto, não implica em um discurso de neutralidade; concordamos com a autora em sua afirmação sobre as falácias da neutralidade e imparcialidade no ensino. O que se pretende é levar a todos os alunos, com o devido cuidado e rigor, a oportunidade de entenderem a diversidade e desafiarem o racismo.

Retornando ao debate sobre as mudanças no âmbito educacional iremos atentar mais uma vez para a centralidade da exercida pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Devemos atentar que esta importante legislação não é fruto do acaso; ela é resultado de uma luta histórica empreendida por diversos movimentos negros ao longo da história do Brasil. Iremos contar com o trabalho da professora Mônica Lima e Souza para continuar nossa investigação sobre a necessidade e a relevância do ensino de história da África e das culturas africanas e afro-brasileira.

Para tanto iremos usar um artigo publicado pelo *Cardernos PENESB*¹⁸. Assim como no texto de Alberti, este artigo começa apresentando a relevância da lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. A autora nos propõe lançar mão de um olhar pragmático diante da legislação, nos colocando diante da seguinte pergunta: por que uma lei teve que tornar obrigatório o ensino desta temática?

A resposta pode, em um primeiro momento, parecer óbvia, conforme apontado pela própria autora, mas devemos questionar as ditas obviedades para desnaturalizar nossas relações com o mundo que nos cerca. Ao abordar o tema da formação da identidade brasileira, Souza destaca o papel central desempenhado pela História na formação da memória social ou coletiva das sociedades. Nas palavras da autora:

Desde os primórdios da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a este instrumento para a formação de sua própria identidade, cuja matéria-prima é a sua memória social. (SOUZA, 2004, p.161-163)

Ao lançar um olhar sobre a produção historiográfica brasileira, uma das formas de investigar as bases da memória social, iremos perceber que, durante muito tempo, a

¹⁸ Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Universidade Federal Fluminense.

contribuição das sociedades africanas foi ocultada. Negligenciar ou ocultar tal participação pode acabar gerando um sentimento de não pertencimento identitário, o que pode acabar gerando uma imagem inverídica sobre o real, principalmente em relação a determinada camada da população. A necessidade de domínio, além da manutenção da ignorância e dos preconceitos, está na base do ocultamento da participação das culturas africanas na formação de nossa identidade social.

Deve-se ressaltar que não apresentar a questão racial como um dos elementos estruturantes de nossa formação social e histórica foi uma escolha política. Este debate ocorre principalmente durante o século XIX, durante o processo de construção de nossa nacionalidade. Dito de outra forma, a política do branqueamento está associada ao controle social. Essa política se consolidou de tal forma que mesmo o debate contemporâneo ainda tem que lidar, de outras maneiras diferentes das dos séculos XIX e XX, com esse debate.

Devemos lembrar, nos apoiando em Souza, que a interpretação progressista, como, por exemplo, a interpretação dada pelos pensadores marxistas, não deixou de abordar a história do continente africano. Porém, esta interpretação acabava desprezando as relações que não contemplassem a visão dada pela historiografia europeia. Para evidenciar seu argumento, Souza nos apresenta uma narrativa muito comum em materiais didáticos elaborados segundo esta visão progressista:

Quanto à História da África, como tema de história mundial, se vincularia ao período de acumulação capitalista, ou seja, seria o lugar de onde se retiravam os escravos e, mais tarde, objeto da expansão neocolonial, a partir de fins do século XIX. E era só. Os africanos, vítimas da cobiça de estrangeiros, tornam-se objetos da rapina, sujeitos à exploração, à dominação, à destruição, à escravidão, à opressão. Quando eram resgatados à História como sujeitos, ainda que em andrajos, lutavam, mas perdiam sempre, gritavam, mas lhes calavam sempre a voz. E afinal, sua chance de ocupar outro lugar na História parecia ser a de desaparecer na sua especificidade e surgir como parte da grande massa proletária que um dia tornaria o poder. Seria o suficiente? (SOUZA, 2004, p.163)

Ao observarmos o processo de ensino e aprendizagem, o que se percebe é que a imagem de derrotado e oprimido, associada às sociedades africanas, dificulta o processo de identificação por parte de nossos alunos. Diante disto devemos reforçar que o processo de escrita da história e de construção de novas historiografias não findou, e nunca findará. Uma recente historiografia vem sendo construída em outros moldes, buscando construir narrativas sobre a história da África por uma perspectiva menos estagnada. Em nosso entendimento, a pesquisa sobre esses temas tem contato cada vez mais com a participação de novos atores sociais. O que falta, segundo nossa concepção, é fazer que essa produção chegue até as salas

de aula. E, para ajudar a suprir esta necessidade, é que estamos desenvolvendo essa dissertação.

É preciso lutar contra dois estereótipos relacionados à África e à história deste continente. O primeiro diz respeito às visões etnocêntricas, que buscam colocar a África como um lugar sempre atrasado e destinado ao fracasso. O segundo estereótipo coloca este mesmo continente como vítima eterna da espoliação do capitalismo. Neste sentido podemos perceber uma aproximação das interpretações de Souza e Alberti. Tanto o primeiro estereótipo, quanto o segundo, retiram dos sujeitos históricos seu protagonismo e, mais uma vez, retiram do continente africano, e de sua história, as multiplicidades. Estes homens e estas mulheres são interpretados como eternas vítimas que nunca serão protagonistas de sua própria história.

A melhor forma de fazer frente a essas visões distorcidas e enviesadas sobre o continente africano e sobre sua população é chamar a atenção para a diversidade cultural. Lima nos diz que:

É muito difícil falar de África no singular, ou de uma África no Brasil. São muitas as sociedades, diversas em seu desenvolvimento, diversas em sua origem, diversas em sua cultura. Muitas cores na África, muitas Áfricas no Brasil. (SOUZA, 2004, p.166)

O mergulho no estudo da diferença, e da diversidade cultural, é sem sombra de dúvidas uma das melhores formas de se afastar de visões errôneas. Souza nos lembra que apresentar esta diversidade cultural nos meios escolares é um dos grandes desafios impostos aos professores preocupados com esta temática.

Este desafio ganha complexidade, entre outros, pelo perigo da simplificação. Souza chama atenção para a necessidade de sempre buscar variados espaços de discussão, incluindo espaços fora dos círculos acadêmicos. A autora aponta para a participação dos movimentos sociais, na tentativa de afastar o senso comum e o maniqueísmo de determinadas narrativas.

Para superar tais questões, os docentes devem fazer escolhas e buscar conhecimento sobre tais temáticas. Devemos ressaltar que não existe apenas um caminho possível. Neste sentido concordamos com Souza, que aponta para a capacitação do professor como elemento de superação de visões equivocadas sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Segundo a autora, a busca da profissionalização do professor, via cursos de formação, por exemplo, é um passo extremamente importante.

Não está em jogo apenas a competência do profissional. Quando o professor busca a capacitação, este demonstra seu grau de comprometimento com a temática e com a reconstrução identitária de seus alunos. Além do empenho particular do professor é preciso

também agir de forma coletiva. Faz-se necessária uma articulação política visando pressionar os poderes públicos e instituições no sentido de criar estruturas para capacitar os docentes. Nas práticas docentes a professora nos dá uma importante contribuição. Segundo sua visão não basta dizer que os negros possuem uma história maior que a escravidão atlântica. É necessário destacar a presença viva dos negros africanos e afro-brasileiros na cultura. Nossa proposta é fazer isso evidenciando a participação dos centro-africanos na constituição da língua portuguesa falada no Brasil.

7 NA SALA DE AULA: MOVIMENTOS NEGROS, IMAGENS DA ÁFRICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atentar para a atuação da luta coletiva organizada dos integrantes dos chamados movimentos negros é uma importante estratégia para a inserção das temáticas referentes à História e cultura da África e História e cultura afro-brasileira na sala de aula. Para entendermos melhor a relação educativa existente entre o Ensino de história e a atuação dos movimentos negros chamamos atenção para a um artigo publicado pelo professor Amilcar Pereira em 2012 na revista *História Hoje*.

Apresentar a história recente dos movimentos negros no Brasil e refletir sobre como tais movimentos afetam a prática do ensino de história vão ser os dois principais pontos abordados por Pereira em seu texto, “Por uma autêntica democracia racial os movimentos negros na escola e nos currículos de história”. Ao iniciar seu artigo, o autor nos revela de onde vem a inspiração para o título de seu artigo. A frase: “Por uma autêntica democracia racial!” encerra um documento divulgado pelo Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial no ano de 1978 durante um protesto. Trata-se de uma carta aberta, redigida por parte dos dirigentes do movimento, em protesto contra a morte de um operário negro e contra a expulsão de atletas negros de um clube, casos que haviam ocorrido na cidade de São Paulo.

O autor nos lembra que, desde o processo de abertura política, iniciado em 1974, os movimentos de luta contra o racismo estavam crescendo em todo o país. Nas palavras do autor:

As organizações negras criadas a partir da década de 1970 em todo país, e que formaram o chamado “movimento negro contemporâneo”, não foram as primeiras organizações desse tipo, como se verá a seguir. Mas é importante ressaltar que elas contribuíram para a luta por democracia no Brasil, contra a ditadura então vigente, que representaram uma mudança significativa na luta específica contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra em nosso país. (PEREIRA, 2012. p112)

A frase inspiradora para o título do artigo de Pereira dialoga diretamente com o chamado mito da democracia racial.¹⁹ As organizações do movimento negro criadas a partir

¹⁹ “Expressão sob a qual se aninha a falsa ideia da inexistência de racismo na sociedade brasileira. Construída com base na ideologia do luso-tropicalismo, procura fazer crer que, graças a um escravismo brando que teria sido praticado pelos portugueses, as relações entre brancos e negros, no Brasil, seriam, em regra, cordiais. Essa falsa ideia tem se revelado o grande obstáculo à conscientização do povo negro e ao enfrentamento do preconceito etnorracial no país.” (LOPES, 2004, p.232)

da década de 1970 têm como uma de suas características a denúncia deste mito. Pereira nos lembra que, desde, pelo menos, 1950, existe um forte movimento de pesquisa que busca evidenciar a existência do racismo no Brasil. Mesmo assim, ainda encontramos muitas barreiras ao afirmar a profunda desigualdade racial existente em nosso país. Para o autor, a ideia de democracia racial está contida no sentido da identidade nacional construída no início do século XX.

O contexto histórico da ditadura militar (1964-1985) permitiu que este mito ganhasse força. Como exemplo da disseminação deste mito, durante a ditadura, podemos citar o fato de o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística retirar o quesito “raça/cor” do censo demográfico de 1970, conforme nos lembra Pereira. Além da retirada deste quesito do censo foram criadas legislações específicas buscando evitar o que os governantes militares chamaram de “ódio ou discriminação racial”.

Outra importante característica apontada por Pereira para os já mencionados movimentos negros contemporâneos é a reavaliação do papel dos negros na história do Brasil. Mais uma vez devemos lembrar que houve movimentos anteriores aos contemporâneos que também apontaram nesta direção; podemos citar, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (1944).

Buscando evidenciar as distinções existentes entre as diferentes visões das organizações do movimento negro e, principalmente, como estas visões se relacionam com o contexto histórico ao qual pertencem, Pereira apresenta duas concepções sobre datas históricas eleitas como representativas para os afros-descendentes brasileiros. Neste sentido podemos perceber que um dos cuidados metodológicos apontado por Souza, o de se evitar as generalizações de ações, se faz presente no artigo de Pereira.

A disputa entre o 13 de Maio (data de assinatura da abolição da escravatura) e do 20 de Novembro (data de morte de Zumbi dos Palmares) por diferentes grupos dos movimentos negros deixa evidente que houve uma luta política no campo simbólico. O que se buscava com essa disputa, segundo Pereira, era um novo lugar para o negro dentro da história do Brasil.

O campo educacional será outra frente de batalha escolhido pelas organizações que compõem os movimentos negros para travar sua luta contra a discriminação. A movimentação política destas organizações fez com que este debate fosse parar na Assembleia Constituinte e, por consequência, na Constituição de 1988. Pereira chama a atenção para esta presença na carta constitucional:

O próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de história, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, o qual já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento negro, a luta pela “reavaliação do papel do negro da História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares, especialmente na construção dos currículos de história. (PEREIRA, 2012, p.115)

A atuação das organizações dos movimentos negros na discussão dos currículos se fez necessária na medida em que estas questionavam o viés eurocêntrico contido nos currículos. A articulação destas organizações foi de suma importância para o fomento, não só no campo do currículo, de abordagens que levassem em conta outras perspectivas educacionais. Essas ações abriram terreno para que anos mais à frente se aprovassem leis como a 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras em todas as instituições de ensino do país. Pensando a relação entre o ensino de história e a atuação do movimento negro no Brasil, Pereira levanta um importante questionamento: “Por que não estudamos as histórias dos movimentos negros no Brasil durante a nossa formação escolar?” (PEREIRA, 2012, p. 217).

Na visão do autor seria de grande valia levar para as escolas as histórias que levaram a construção das diferentes organizações que compõem os movimentos negros. Levando os alunos a pensar sobre as diferentes estratégias de lutas, acionadas por essas organizações, no combate ao racismo e as desigualdades existentes em seus respectivos contextos históricos.

Esta abordagem pode ser feita, por exemplo, nas aulas sobre o regime escravista brasileiro. Segundo Pereira, é preciso levar para as aulas de história do ensino básico não somente as narrativas sobre as agruras sofridas pelos escravizados. O que devemos é atentar para as muitas possibilidades de resistência criadas pelos sujeitos em seu contexto histórico. É justamente para corroborar as ideias do autor que estamos propondo trabalhar a africanização da língua portuguesa falada no Brasil como elemento de resistência aos apagamentos promovidos durante e depois da existência do regime escravista.

Neste mesmo sentido merece destaque a obra de Lélia Gonzalez e a categorização, por ela criada, do pretuguês²⁰. Infelizmente, devido à natureza deste trabalho, não conseguiremos

²⁰ “É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os rres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês.” (GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na

dar conta da abrangência do pensamento teórico, e prático, desta grande intelectual negra. No entanto seguimos seus apontamentos para a confecção desta dissertação e principalmente para nossa proposta de intervenção prática. De mesmo modo não conseguiremos abordar a potência do canção popular, como, por exemplo, o jongo, permeado de criações e (re)criações afro-diaspóricas.

Já nas considerações finais de seu artigo, Pereira chama a atenção para o fato de ainda ser possível encontrar, em alguns livros didáticos e, sobretudo, no senso comum, visões que retiram da população negra sua agência histórica. A resistência à escravidão e ao racismo ainda fica de fora da grande maioria dos textos que circulam no meio escolar. Apesar de alguns avanços, principalmente entre as políticas públicas voltadas para a área educacional, ainda há longo caminho a percorrer na discussão de tais visões equivocadas e generalizantes. A participação das culturas africanas para formação de nossa identidade nacional ainda é, em boa parte, negligenciada no meio escolar.

É justamente para nos somar à luta dos educadores que buscam superar esta negligência que pensamos na realização desta dissertação. Nosso objetivo é, através da nossa proposta de intervenção prática, evidenciar a língua falada no Brasil como um elemento de pertencimento cultural afro-brasileiro.

O direito de memória de uma parte sensível da população ainda é negado; por isso, Pereira afirma que uma autêntica democracia racial tem que enfrentar, na educação e em outras áreas da sociedade, o debate sobre o racismo e suas facetas. Neste sentido devemos agir para desconstruir as visões equivocadas e preconcebidas sobre o continente africano e suas culturas.

Visando superar tais visões distorcidas é que os professores Carlos Serrano e Maurício Waldman escreveram o livro *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*, publicado no ano de 2007. Nesta obra, os autores buscam fazer uma aproximação entre a produção acadêmica voltada para a história e as culturas advindas do continente africano e o ensino de história na educação básica. A proposta da obra é desconstruir os estereótipos racistas que sempre recaem sobre o continente africano, sobre seus habitantes e, principalmente, sobre as culturas oriundas deste lugar.

No quarto capítulo da referida obra, Serrano e Waldman buscam discutir as imagens negativas relacionadas ao continente africano e às culturas que lá se desenvolveram. Um dos tópicos debatidos pelos autores neste capítulo é referente à visão preconceituosa relacionada

ao que eles categorizaram como “analfabetismo africano”. Nesta visão, os habitantes deste continente são vistos como seres desprovidos da capacidade de aprender a ler e a escrever. Parte desta incapacidade, segundo essa visão discriminatória, está no fato de muitas dessas sociedades usarem a oralidade como único instrumento de compartilhamento de saberes. Os autores argumentam que tal visão é uma das muitas interpretações atribuídas ao continente africano visando sua inferiorização. Mais adiante, ainda neste capítulo, iremos ver, com a professora Ynaê Lopes dos Santos, como esta visão ainda se faz presente no interior das salas de aula.

Um estudo mais atento sobre as culturas deste continente pode refutar, facilmente, tal visão. Basta lembrar que foi neste continente que se desenvolveram algumas das formas de comunicação escrita mais antigas da história. Serrano e Waldman nos lembram dos exemplos dos hieróglifos egípcios e do alfabeto meroítico. Visto que não é verdade que as culturas africanas não foram capazes de desenvolver a escrita, os autores passam a refletir sobre a principal forma de transmissão de conhecimentos disseminada pelo continente: a tradição oral.

Em determinadas culturas de povos habitantes da África Ocidental, os conhecimentos e a história dos povos ficavam a cargo dos *griots*.²¹ Buscando apresentar o peso dado a tradição oral, Serrano e Waldman usam os escritos do historiador senegalês Djibril Tamsir Niane:

Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens: eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana. (NIANE²², apud SERRANO e WALDMAN, 2007. p.145)

Podemos observar que há uma escolha racional para o uso da oralidade; não se trata de uma inabilidade por parte destes povos. As palavras, para muitos povos do continente africano, mas não somente neste, conforme vimos com Orlandi, carregam consigo um valor mágico. Há, nas palavras, uma crença coletiva, um sentimento compartilhado pelo grupo. Tal sentimento garante a coesão intragrupo, além de ser fator fundante da identidade cultural compartilhada. Devemos, no entanto, chamar atenção para o fato de também existirem

²¹ Segundo o verbete de LOPES (2004), o termo *griot* “vem do vocabulário franco-africano, criado na época colonial, para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes às quais, em geral, está serviço. Presente sobretudo na África ocidental, notadamente onde se desenvolveram os faustosos impérios medievais africanos (Gana, Mali, Songai etc.), recebe denominações variadas: *dyéli*, entre os Bambaras e Mandigas; *guésséré*, entre os Saracolês; *wambabé*, entre os Peúles; *aouloubé*, entre os Tucolores; e *guéwel* (do árabe qawwal), entre os Uolofes.”

²² NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou epopeia mandinga**. São Paulo: Ática, 1982.

palavras usadas apenas por determinadas pessoas/determinados grupos, que, nesse sentido, não garantem coesão, mas marcam dissenso.

As palavras podem, ou não, guardar a força e a memória; através delas, é possível, ou não, acessar um passado distante. É através delas também que se pode, ou não, compartilhar a sabedoria dos ancestrais. Para melhor exemplificar as formas de ensinamentos orais, os autores apresentam o exemplo dos provérbios: “Quanto aos provérbios estes expressam em si mesmos uma forma de memorizar a experiência humana, com fins moralizadores, daí ser possível categorizá-los como um saber mnemônico (isto é, relacionado à memória)”. (SERRANO e WALDMAN, 2007. p.147)

Além dos provérbios podemos citar os contos, as adivinhações, crônicas e cantos como elementos de transmissão de saberes adquiridos por intermédio da tradição oral. Serrano e Waldman nos lembram, ainda, da importância atribuída às palavras nos ritos de passagem (nascimento, morte, casamento etc.) no interior das sociedades tradicionais. Devemos lembrar, no entanto, que este mesmo valor pode se manifestar em sociedades não tradicionais também: missas, cultos e ritos jurídicos são exemplos da relevância da palavra. Em nossa interpretação, a relevância atribuída às palavras pelas culturas centro-africanas foi um dos fatores que atuaram para a africanização do português falado no Brasil.

Parte constitutiva desta dissertação está voltada para pensar estratégias e soluções para a prática do ensino de história na escola básica. Por isso privilegiamos autores, e textos, que compartilhem deste mesmo ímpeto. É nesta direção que a professora Ynaê Lopes dos Santos publica, no ano de 2015, o artigo: “*Ah, isso sim é África! Estereótipos e novas abordagens de histórias africanas no Ensino Fundamental*”.

Em seu artigo, a autora relata uma experiência vivenciada durante uma de suas aulas na turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II. A expressão que compõe o título do artigo, “Ah, isso sim é África”, foi proferida durante a aula em questão. Segundo o relato da autora, os alunos foram apresentados a um variado conjunto de imagens contemporâneas do continente africano, imagens que pretendiam afastar os estereótipos relacionados à África como um continente sem nenhum tipo de desenvolvimento, conforme nos alertaram anteriormente Alberti e Lima.

Buscando evidenciar a pluralidade nas formas de organização, e ocupação, do espaço, a professora apresentou uma foto de uma comunidade tradicional no Congo. Foi então que surgiu a expressão que compõe o título do artigo. A expressão fez com que a professora mudasse toda a abordagem planejada para o estudo da África pré-colonial. A autora resolveu promover um exame mais aprofundado sobre a “verdadeira África” aos olhos de seus alunos.

Para a professora, a ideia de história única, conforme descrita pela autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie²³, estava muito presente nas visões e representações que seus alunos tinham sobre o continente africano. O grande perigo relacionado a esta visão é o fato de ela não atentar para as heterogeneidades e pluralidades culturais. A professora nos lembra ainda que parte desta visão estereotipada dos alunos é fruto de um hiato existente entre a produção acadêmica referente aos estudos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e o que é ensinado nos bancos escolares. Este mesmo problema foi identificado por Serrano e Waldman.

A proposta de Santos em seu artigo é apresentar um relato de experiência de sua tentativa de aproximar os estudos acadêmicos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira com o universo do Ensino Fundamental II. E, ao final, propor um plano de aula sobre esses assuntos. Para iniciar as discussões sobre a temática, a pesquisadora pediu para que os alunos respondessem a uma pergunta: “Que imagem e/ou palavra lhe vem à cabeça quando você pensa em África?” (SANTOS, 2015, p.152). Vejamos as respostas:

Pobreza, escravidão, Copa do Mundo, pessoas negras...Essas foram algumas das palavras escolhidas pelos alunos, que já apontavam um olhar limitado sobre o continente. Curiosamente, nenhum aluno mencionou o Egito Antigo, civilização que eles haviam estudado aprofundadamente no ano anterior. Mesmo estando na África e sendo uma *dádiva do Nilo*, para aqueles alunos o Egito estava muito mais próximo do Mundo Helênico do que daquilo que eles consideravam ser África. (SANTOS, 2015, p.152)

A professora pediu que os alunos procurassem na internet imagens que materializassem a imagem que tinham do continente africano. Depois de reunir as imagens colhidas pelos alunos, a professora construiu um “mapa” das visões estereotipadas sobre o continente africano. Este mapa serviu, segundo Santos, como farol para o restante do bimestre.

A imagem mais recorrente, contida neste mapa, foram as imagens relacionadas aos animais e à savana, sobretudo as imagens vindas do filme *Rei Leão*. Santos cita o historiador Marc Ferro²⁴ para nos lembrar da importância, para a nossa formação social, das histórias que nos são apresentadas na infância. A primeira tarefa da professora foi então desconstruir, junto com seus alunos, a imagem unitária de uma “África selvagem”, evidenciando que essa visão

²³ No ano de 2019 a conferência dada por Chimamanda Ngozi Adichie, onde a autora apresenta os perigos de uma história única, foi transcrita e publicada. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

²⁴ FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 2010. p.11.

estereotipada também possuía historicidade, ou seja, que esta visão também foi construída ao longo do tempo.

A historicidade desta “África selvagem”, contida nas imagens colhidas pelos alunos, começa, segundo a autora, na lenda de Tarzan. O romance ambientado no continente africano foi escrito pelo estadunidense Edgar Burroughs em 1912. Vejamos como *Tarzan dos Símios* contribuiu, segundo Santos, para a formação do imaginário selvagem sobre o continente africano:

Ainda que se trate de uma obra fictícia, escrita por um homem que nunca esteve no continente africano, *Tarzan* reforçou um imaginário já difundido da África, na qual o continente aparece como uma região homogênea, terra de leões, girafas, zebras, rinocerontes e também de algumas tribos compostas por homens e mulheres negros que se vestiam como leopardos e possuíam pouco contato com o que se costuma chamar de “mundo civilizado”. Em outras palavras, a história de *Tarzan* coroou, no Ocidente, a imagem de uma “África selvagem”. (SANTOS, 2015, p. 154 e 155)

Na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1994, é lançado pela Walt Disney Pictures o longa metragem *O Rei Leão*. Este filme apresentava às novas gerações as mesmas imagens de um continente africano selvagem idealizado por Edgar Burroughs em 1912. Devemos ainda lembrar que o suposto embate entre barbárie e civilização fundamentou o projeto colonialista empreendido pelas potências econômicas sobre o continente africano. Neste sentido, as duas histórias ficcionais buscam reforçar este suposto embate entre o mundo ocidental civilizado e uma África animalizada e repleta de povos bárbaros.

A estratégia usada pela professora para desconstruir o mito desta “África selvagem” começa com a apresentação de um mapa contendo os aspectos físicos do continente africano. Uma rápida análise evidencia que existem vários tipos de vegetações e biomas no continente como um todo. Através dessa abordagem buscou-se deixar evidente para os alunos que representar o continente africano como uma grande floresta, ou como uma grande savana, é uma visão muito equivocada e que está longe de ser algo real.

Devemos ainda reforçar a diversidade das formas de viver neste continente. O *habitat* influenciou os diversos povos que habitaram, ou habitam, este continente. Sendo assim, diferentes estratégias de sobrevivência foram formuladas, a variar em função da região ser ocupada. A autora nos lembra que esta não é uma característica exclusiva do continente africano; em todos os outros lugares ocupados pelos seres humanos ao longo do tempo, o *habitat* influenciou de forma decisiva nas formas de organização e ocupação do espaço.

Diante do que foi exposto até aqui podemos afirmar que imaginar que todas as sociedades africanas estavam organizadas em tribos é um grande equívoco. Havia sociedades

organizadas das mais diversas formas: clãs, aldeias, impérios, reinos e cidades-Estado. Na sequência Santos lança seu olhar sobre os aspectos culturais que aproximavam as culturas africanas subsaarianas. Segundo a autora:

Para fins didáticos, tais semelhanças foram organizadas e apresentadas aos alunos a partir do que chamei de *cinco pilares da África Tradicional*: a) a noção de família extensa; b) o pertencimento ao coletivo; c) a relação com o divino; d) o equilíbrio com a natureza; e) a tradição oral. (SANTOS, 2015, p.159)

A noção de família extensa dava aos sujeitos seu primeiro sentimento de pertença. Essa noção de pertencimento a uma linhagem levava os sujeitos ao conceito de ancestralidade, que, por sua vez, garantia a coesão entre o grupo. A compreensão da noção de família extensa, então, é uma das principais estruturas para se estudar as sociedades tradicionais subsaarianas. Noções como hierarquia e prestígio também estavam relacionadas à capacidade dos sujeitos de manterem sua linhagem.

Ao lado da família vamos ter na religiosidade, segundo Santos, outra importante estrutura para o entendimento da formação social e cultural das sociedades africanas tradicionais subsaarianas. Apesar de seguirem diferentes divindades, as civilizações ao sul do Saara partilhavam de elementos para o contato com o divino. A autora chega a afirmar que “Toda ação humana era uma ação religiosa.” (SANTOS, 2015, p.161)

A tradição oral é, em nossa interpretação, o mais importante fundamento elencado pela autora para a compreensão das sociedades tradicionais. A palavra falada era interpretada como um elo entre o passado e o presente. Através das histórias contadas pelos mais velhos era possível se preservar os costumes, por exemplo. A função de contar as histórias era tão importante que algumas culturas subsaarianas escolhiam algumas pessoas para preservar esta forma de transmissão de conhecimento. Santos nos lembra dos *domas*, no atual Mali, e dos *griots*. Podemos perceber que essa visão corrobora as interpretações de Serrano e Waldman.

Depois de apresentar a diversidade do continente e ensinar sobre os pilares das sociedades subsaarianas, a professora propõe uma série de atividades aos seus alunos. O objetivo de tais atividades foi consolidar os ensinamentos e buscar confrontar as visões apresentadas pelos alunos no início do ano letivo. O que se pode constatar é que a imagem de uma “África selvagem” perdeu espaço para visões menos estereotipadas e preconceituosas sobre a história e a cultura advinda do continente africano. E isso ajuda a construir o que Pereira classificou de autêntica democracia racial.

Diante do exposto até o presente momento podemos concluir que a proposta de intervenção pedagógica apresentada por Santos reúne boa parte das discussões teóricas no que se refere ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. E é nesta mesma direção que pensamos na construção de nossa intervenção pedagógica.

Na busca por fundamentação teórica sobre a atividade prática proposta como parte integrante da presente dissertação chegamos ao trabalho do professor e pesquisador Antoni Zabala. O autor possui muitas publicações nos estudos relacionados à área da Pedagogia. Escolhemos o debate teórico e metodológico contido no livro *A prática educativa: como ensinar*.

Particularmente nos interessou a abordagem dada pelo autor às discussões sobre as sequências didáticas. O autor assim as define: “Conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18)

Fica evidente a preocupação demonstrada pelo autor para a necessidade de deixar manifestos os objetivos educativos que se pretende alcançar com as sequências didáticas. Outro fator que nos chama a atenção é a necessidade de especificar o tipo de metodologia utilizada nos processos de ensino e aprendizagem. Zabala alerta para os tipos de atividades e, principalmente, para as maneiras de articulá-las afim de alcançar os objetivos.

Segundo sua visão, as formas e os diferentes tipos de articulação, entre as atividades, é o que vai diferenciar as propostas didáticas. Devemos lembrar que toda e qualquer proposta de ensino e aprendizagem requer algum tipo de sequência de atividades, exposição de conteúdo, leituras etc.

Mesmo nos modelos mais tradicionais iremos encontrar o sequenciamento das atividades. Zabala nos apresenta este modelo tradicional de sequência, formada em quatro fases:

a) Comunicação da lição; b) Estudo individual sobre o livro didático; c) Repetição do conteúdo aprendido (numa espécie de ficção de haver se apropriado dele e ter compartilhado, embora não se esteja de acordo com ele), sem discussão nem ajuda recíproca; d) Julgamento ou sanção administrativa (nota) do professor ou da professora. (ZABALA, 1998, p.54)

Devemos ressaltar que o uso do termo tradicional pelo autor não está sendo empregado junto a nenhum tipo de juízo de valor. Zabala não pretende, em seu texto, avaliar

os diferentes métodos; seu objetivo é apresentar os diferentes instrumentos para que os professores possam melhorar suas práticas educacionais.

De volta à análise da sequência didática, o autor chama atenção para a questão da adequação. Uma sequência vai ser tão ou mais eficiente ou apropriada se o professor souber quais objetivos pretende alcançar. Diante disto nos apresenta o modelo de sequência chamado por ele de “estudo do meio”. Mais uma vez nos são apresentadas as fases que compõem a sequência em questão:

a) Atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos; b) Explicação das perguntas ou problemas que esta situação coloca; c) Respostas intuitivas ou “hipóteses” d) Seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação; e) Coleta, seleção e classificação dos dados; f) Generalização das conclusões tiradas; g) Expressão e comunicação. (ZABALA, 1998, p.55)

Após a exposição do estudo do meio, o autor reforça, mais uma vez, que não existe uma relação de superioridade entre o modelo tradicional e o modelo de estudo do meio. Ambos devem ser utilizados, a variar das necessidades e escolhas feitas pelos professores. Na continuidade de seu texto, Zabala trava um importante debate para os objetivos que esta dissertação pretende alcançar, entre a concepção construtivista e a atenção à diversidade.

Neste ponto, o autor deixa claro que a aprendizagem é uma construção pessoal. Cada aluno tece sua aprendizagem, a partir de suas próprias experiências vivenciadas anteriormente com o contato com um novo tipo de conhecimento. Neste sentido, o professor é visto como um estimulador. Ele deve estimular os alunos a questionar seus conhecimentos prévios para que, a partir daí, estes possam promover o novo tipo de conhecimento que se pretende ensinar.

A tarefa inicial, feita pelo professor, deve ser o de reconhecimento dos conhecimentos prévios. Segundo Zabala podemos usar de algumas estratégias para isso: “Um diálogo ou debate sobre o tema, que facilitasse informar-se sobre os conhecimentos dos alunos para que servisse como ponto de partida para a exposição.” (ZABALA, 1998, p.64). Diante desta primeira etapa podemos observar que a abordagem que o autor apresenta e valoriza é a interação entre professor e aluno. Levar em conta aquilo que os alunos já possuem de conhecimento pode fazer com que estes sejam levados mais facilmente às reflexões propostas pelo professor em um segundo momento.

É diante destes procedimentos metodológicos e dessas formulações teóricas que pretendemos apresentar uma proposta de intervenção pedagógica através de uma sequência

didática, que pode ser aplicada de forma conjunta com professores de outras áreas, sobretudo com os docentes de língua portuguesa. Nesta sequência buscaremos confrontar os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre a História da África e da cultura afro-brasileira e sobre o processo histórico que resultou na língua portuguesa falada no Brasil contemporâneo.

7.1 Primeira sequência didática: A língua portuguesa no mundo

Primeira sequência didática: A língua portuguesa no mundo

Público: Turmas do 7º ano

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Resumo:

Nesta atividade iremos construir junto com os nossos alunos a perspectiva da lusofonia. Iremos demonstrar como a língua portuguesa é relevante para a formação cultural, para o pertencimento e para a construção da identidade de diversos povos. Nossa proposta é deixar evidente que a dispersão da língua portuguesa pelo mundo pode nos fornecer elementos importantes para pensarmos a formação histórica de povos em contextos distintos (Europa, América, África e Ásia). Pretende-se ainda estabelecer uma abordagem diferenciada para o tema das grandes navegações do início da modernidade.

Objetivos:

- Chamar a atenção para a presença da língua portuguesa no mundo;
- Apresentar o conceito de lusofonia;
- Estimular a pesquisa e o trabalho em grupo;
- Apresentar o dia mundial da língua portuguesa;
- Pensar, a partir da contemporaneidade, as relações históricas que levaram a língua portuguesa para os continentes africano, americano e asiático;
- Apresentar aos alunos a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)

Avaliação:

A avaliação será feita no decorrer das atividades propostas a partir da observação do professor. A participação, através de falas qualificadas nos debates propostos, e a confecção dos cartazes também serão considerados critérios avaliativos dos alunos.

1ª aula:

O professor deve dividir a turma em oito grupos. Estamos propondo esta divisão por conta do número de países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Ao todo, são nove países; no entanto, retiramos o Brasil da proposta pois partimos do princípio que todos conhecem o Brasil. Esta proposta foi pensada para turmas com um grande número de alunos, mas, caso o número de alunos seja inferior a 16 alunos, o professor deve reorganizar os grupos para que a maioria dos alunos seja envolvido na atividade.

Após a divisão, sugerimos que o professor leia junto com os alunos a mensagem da diretora geral da UNESCO em comemoração ao Dia Mundial da Língua Portuguesa (Anexo I). Devemos ressaltar que este texto cita a pandemia causada pelo surto da COVID-19 e que talvez precise ser adaptado quando usado num momento em que a pandemia não for mais tão crucial.

Em seguida, os grupos devem buscar, com auxílio de dicionários e enciclopédias, o significado das palavras grifadas no texto.

Após a pesquisa, o professor precisa discutir junto com os grupos os significados das palavras e como estes significados ajudam na compreensão do texto.

Como proposta final, o professor deve encaminhar uma discussão sobre a relevância da língua portuguesa na formação social do país.

2ª aula:

Os grupos de alunos formados na aula anterior devem se reunir novamente.

Cabe ao professor neste momento apresentar para o conjunto da turma os vídeos: *Dia Mundial da Língua Portuguesa - 5 MAIO 2020* e *O que é Lusofonia?* Após a exibição dos vídeos estamos recomendando que o professor aplique as três perguntas do Anexo II para a turma. Tais perguntas foram elaboradas a partir dos vídeos exibidos. Os alunos devem buscar responder as questões de forma coletiva e oral.

Estamos propondo que o professor apresente o site da CPLP. Logo em seguida, o professor deve distribuir para cada um dos oito grupos uma bandeira dos países que compõem

a CPLP (Anexo III). Recomendamos que o professor promova um sorteio para determinar as bandeiras destinadas aos grupos.

Os grupos devem ter como tarefa de casa a busca, no site do IBGE, das características (nome da capital, população, língua, fotos, aspectos culturais e históricos) dos países selecionados. Devemos lembrar que as respostas devem ser restringidas para conter apenas as características que estão no site do IBGE.

As informações colhidas pelos grupos têm que serem trazidas para a aula seguinte.

3ª aula:

Nesta aula, os grupos de alunos devem apresentar o resultado da pesquisa proposta na aula anterior em forma de cartazes. Tais cartazes serão confeccionados em grupo pelos alunos durante os primeiros 40 minutos desta terceira aula. Após todas as apresentações os grupos têm de marcar, em um *mapa mundi*, a posição dos países pesquisados.

Diante da diversidade de países falantes de língua portuguesa propomos que o professor leia o fragmento da introdução do livro *O Brasil no império português* (Anexo IV). Essa leitura visa trazer elementos históricos que expliquem a diversidade de países que adotam a língua portuguesa como idioma oficial.

A partir da marcação no *mapa mundi* e da leitura do texto, o professor deve passar a construir, junto com os alunos, uma narrativa histórica acerca do processo de expansão ultramarina empreendido pelas nações europeias a partir dos séculos XV e XVI.

Links:

(mensagem de comemoração do dia Mundial da Língua Portuguesa)

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373355_por

(Vídeo: O que é Lusofonia?)

<https://www.youtube.com/watch?v=Yc1Vd1NLLIU>

(Vídeo: Dia Mundial da Língua Portuguesa - 5 MAIO 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=BJQGFOsvlxY>

(Comunidade de Países de Língua Portuguesa)

<https://www.cplp.org/>

(Site do IBGE para fazer a pesquisa sobre os países)

<https://pais.es.ibge.gov.br/#/>

Anexo I

Mensagem da Senhora Audrey Azoulay,
Diretora-geral da UNESCO
por ocasião do **Dia Mundial da Língua Portuguesa**

5 de Maio de 2020

Esta terça-feira, 5 de Maio, assinala-se a celebração do primeiro Dia Mundial da Língua Portuguesa, cujo intuito é realçar o rico contributo da língua portuguesa para a civilização humana.

A celebração deste primeiro Dia realiza-se como é evidente num contexto particular – o da pandemia da COVID-19 –, que está a levar a humanidade a enfrentar a sua crise mais grave desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

Nestes momentos de angústia pelo presente e de dúvidas com o futuro, a língua portuguesa pode ser o fermento de uma nova **resiliência**, através do poder de evocação e de unidade da **cultura**.

Numa altura em que, mais do que nunca, precisamos de nos unir, perante um vírus que ignora os passaportes, a língua portuguesa pode assim ajudar a forjar essa "solidariedade intelectual e moral da humanidade" a que se refere a **Constituição** da UNESCO.

Com efeito, a língua portuguesa constrói pontes entre os povos. Produto de uma história multissecular e transcontinental, o mundo **lusófono** é hoje o cadinho de muitas culturas, que se enriquecem mutuamente através das suas diferenças.

"Minha pátria é a língua portuguesa", como escreveu o grande poeta **Fernando Pessoa** na sua obra-prima, *O livro do desassossego*. Esta "pátria" tem hoje mais de 265 milhões de falantes, o que a torna a língua mais falada no **hemisfério** sul.

Assim, a língua portuguesa tende para a universalidade, fervilhando de criatividade em todas as latitudes, de Angola ao Brasil, de Portugal a Moçambique, de Timor Leste a Cabo Verde.

Este Dia recorda-nos, por isso, o quanto a diversidade cultural, na era da **globalização**, é um recurso precioso que devemos proteger e promover. É com este espírito que a UNESCO

trabalha incansavelmente para favorecer a diversidade linguística e o **multilinguismo** no conjunto do seu mandato.

Tal como precisamos de unidade na diversidade para fazer face à pandemia, também precisamos do poder evocativo das línguas no momento presente.

Porque uma língua é mais do que um meio de comunicação: é uma forma de ver e sentir, um reservatório de símbolos e experiências, um **caleidoscópio** de sonhos e utopias criadoras.

Através das suas literaturas, filmes e músicas, a língua portuguesa oferece-nos desta forma a sua variedade e riqueza para nos permitir, neste tempo de confinamento, escapar e recarregar energias.

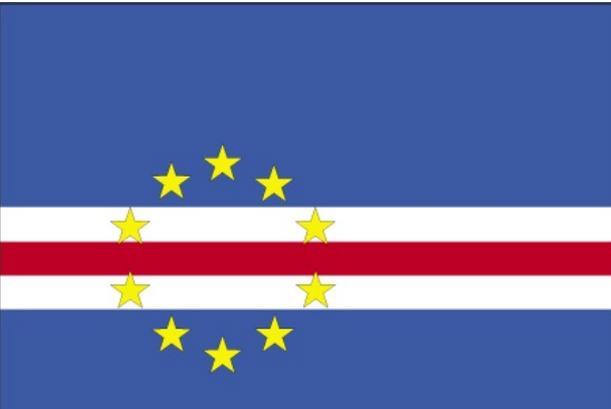
Que este Dia seja uma oportunidade para aproveitar ao máximo: um excelente Dia Mundial da Língua Portuguesa para todas e todos.

Anexo II

Perguntas sobre os vídeos: *Dia Mundial da Língua Portuguesa - 5 MAIO 2020 e O que é Lusofonia?*

- 1) Segundo sua interpretação dos vídeos podemos afirmar que a Língua Portuguesa é uma língua global? Justifique sua resposta.
- 2) Depois de assistir aos vídeos você conseguiria definir o que é Lusofonia?
- 3) De qual nacionalidade eram as pessoas que foram entrevistadas no vídeo “*O que é Lusofonia*”?

Anexo III



Anexo IV

Em janeiro de 1514 o rei português D. Manuel, o venturoso, enviou uma embaixada ao Vaticano. O monarca – que se intitulava “rei de Portugal, dos Algarves, d’aquém e d’além mar em África, senhor da Guiné e da conquista, navegação e comércio da Etiópia, da Arábia, da Pérsia e da Índia” – queria resolver questões com o Papa e intervir na política internacional, mas sobretudo queria dar ao mundo uma demonstração de poder e riqueza. Para isso, decidiu mandar a Roma uma embaixada tão faustosa que deslumbrasse o mundo e ficasse gravada na memória dos séculos. [...] No centro da cristandade, em 1514, D. Manuel ostentou luxo e riqueza, apresentando-se ao mundo como monarca de um império internacional que se estendia do Oriente à América. Cuidadosamente escolhidos, os seres e os objetos exibidos no cortejo evidenciavam o poder e a riqueza do comércio lusitano pelo planeta afora. Os cavalos montados pelos nobres haviam sido trazidos da Arábia; o ouro dos mantos, das roupas e das jóias, de Monomotapa e Safala, na África oriental, do Magreb, na África setentrional; a seda das roupas, da China; as pedras preciosas que adornavam as jóias e chapéus, o aljôfar e os brocados vinham da Índia e do Extremo Oriente; o sândalo, para perfumar os corpos, do Timor; o elefante, do Ceilão, e o tapete que o cobria, da Pérsia; as onças e leopardos, conduzidos por um caçador de Ormuz, desde Ásia; o falecido rinoceronte, do sul da África; as especiarias que naufragaram eram nativas da Guiné (pimenta malagueta), das ilhas Molucas (cravo), da Malásia (gengibre) e do Ceilão e Índia (canela), todas regiões que, em 1514, os portugueses haviam alcançado ou estavam prestes a alcançar por mar.

(adaptado de AMADO, Janaína e FIGUEIREDO, Luiz Carlos.
O Brasil no Império português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001)

7.2 Segunda sequência didática: E assim a língua se modificou

Segunda sequência didática: E assim a língua se modificou

Público: Turmas do 7º ano

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Resumo:

Esta atividade tem como principal objetivo apresentar aos alunos a relação da língua portuguesa falada no Brasil com as culturas bantu. Pretendemos fazer com que os alunos conheçam, de forma virtual, o Museu da Língua Portuguesa. Objetivamos ainda construir uma narrativa histórica positiva sobre a efetiva participação das culturas africanas em nossa formação social. Além destes objetivos pretendemos desconstruir algumas visões estereotipadas que recaem sobre os povos, as culturas e as histórias do continente africano. Para tal apresentaremos e discutiremos o conceito de diáspora.

Objetivos:

- Chamar atenção para as diferenças da língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal;
- Apresentar aos alunos o Museu da Língua Portuguesa;
- Evidenciar a presença vocabular de palavras de origem bantu no uso cotidiano;
- Apresentar e construir o conceito de diáspora africana;
- Apresentar as grandes famílias linguísticas existentes no continente africano;
- Discutir a presença das culturas bantus na formação social e histórica do Brasil.

Avaliação:

A avaliação será feita no decorrer das atividades propostas a partir da observação do professor. Respeito aos prazos de entrega das pesquisas e atividades. Comportamento respeitoso no decorrer das atividades.

1ª aula:

Nossa primeira ideia é que o professor inicie sua aula propondo um desafio aos seus alunos. O docente pode colocar no quadro a seguinte pergunta: “Por que falamos português no Brasil?” De forma oral os alunos terão a oportunidade de levantar hipóteses para responder tal questionamento. Na sequência o professor pode adicionar, à pergunta anterior, a seguinte complementação: “A língua portuguesa é falada da mesma forma no mundo inteiro?” Mais uma vez o docente encaminha os alunos a formularem hipóteses para responderem os questionamentos.

Após ouvir as hipóteses formuladas pelos alunos propondo que o docente exiba o vídeo sobre os diferentes sotaques da língua portuguesa. Após a exibição, os alunos devem responder em seus cadernos a seguinte questão: “Podemos relacionar a existência dos diferentes sotaques da língua portuguesa às Grandes Navegações do início da Idade Moderna?” Nossa ideia é resgatar os temas debatidos na sequência didática “A língua portuguesa pelo mundo”, apresentada anteriormente.

Na parte final da aula, o professor pode propor uma visita virtual ao Museu da Língua Portuguesa, principalmente na área dedicada as exposições temporárias. Junto à proposta de visita o docente deve distribuir para todos os alunos o questionário sobre a visita ao museu (Anexo I). Este questionário deve ser respondido e entregue na aula seguinte.

2ª aula:

Para iniciar a aula estamos propondo que professor utilize o vídeo sobre as diferenças entre a língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. A escolha deste vídeo visa, sobretudo, provocar um estranhamento com relação ao uso das línguas. Na sequência, o docente deve colher, junto aos alunos, as impressões dos mesmos sobre o vídeo exibido.

Visando a dar continuidade à aula, o docente deve apresentar o samba-enredo da Escola de Samba e Grêmio Recreativo Estação Primeira de Mangueira do ano de 2007 aos alunos (Anexo II). Nossa proposta é fazer uma análise crítica deste samba. Objetivamos promover alguns questionamentos a partir de outras narrativas históricas, distintas daquelas apresentadas na letra do samba. Entre outros estamos propondo que o docente chame atenção para a parte final da primeira estrofe do samba, transcrevendo para o quadro os últimos três versos da primeira estrofe. (“A nossa língua portuguesa / Se misturou com o tupi, tupinambra-brasileirou / Mais tarde o canto do negro ecoou / E assim a língua se modificou”).

Após colocar os versos no quadro sugerimos que o docente deve pedir aos alunos que relacionem o vídeo exibido e a letra do samba-enredo. Após a discussão haverá a distribuição do caça palavras “Você sabe quem sou eu?” (Anexo III) entre os alunos. Após todos completarem o caça palavras o professor deve propor uma tarefa de casa. Nesta tarefa, os alunos têm de pesquisar em jornais e revistas frases que contenham as palavras encontradas no caça palavras. Estas frases devem ser coladas no caderno e apresentadas na aula posterior.

3ª e 4ª aulas:

Nesta aula estamos propondo que o professor apresente aos alunos a definição apresentada, por Nei Lopes, para o conceito de Diáspora (Anexo IV). Buscando a preservação dos recursos naturais estamos propondo que esta definição seja impressa na parte posterior da folha do caça palavras. Recomendamos ainda que o professor atente aos alunos para o fato de a diáspora não ser apenas um fenômeno que ocorreu com judeus e africanos escravizados.

Após a leitura da definição, o docente deve apresentar aos alunos o mapa sobre a visão geral do tráfico de escravizados a partir de 1500 (Anexo V). Como o mapa tem os nomes em inglês, seria importante o professor e a professora trabalharem aqui a tradução desses nomes para o português, de forma a que os alunos e as alunas possam responder o questionário “A diáspora africana”.

Os alunos devem relacionar a definição apresentada por Nei Lopes com o mapa apresentado pelo professor, respondendo ao questionário “A diáspora africana” (Anexo VI).

Diante das respostas dos alunos, o professor necessita chamar atenção para a quantidade de escravizados embarcados na região central do continente africano rumo ao Brasil. O docente deve revelar aos alunos que as palavras utilizadas no caça-palavras “Você sabe quem sou eu?” (Anexo III), aplicado na aula anterior, são de origem bantu. Para introduzir os alunos nas histórias e nas culturas dos povos bantu o professor deve apresentar o *Mapa das Grandes Famílias Linguísticas da África* (Anexo VII). Junto com o mapa, estamos propondo que o professor leia para os alunos o fragmento de texto “A diversidade linguística existente no continente africano” (Anexo VIII).

Após a leitura e as devidas explicações, principalmente sobre a diferença entre famílias linguísticas, troncos linguísticos, línguas (ou idiomas) e dialetos, sobre o texto, o docente deve pedir aos alunos para que formem duplas. Cada dupla irá receber uma cópia do texto *Camões com Dendê* (Anexo IX). Os alunos devem ler o texto e formular algum tipo de material escrito (poesia, verso, música, crônica, cordel etc.), usando as palavras de origem bantu apresentadas pela autora. No final da aula, as duplas devem compartilhar com o professor e com os demais colegas suas produções.

Links:

Vídeo dos diferentes sotaques da Língua Portuguesa

(<https://www.youtube.com/watch?v=EA429o8uFvk>)

Museu da Língua Portuguesa

(https://museudalinguaportuguesa.org.br/?gclid=EAIaIQobChMIuNuz4fbz6gIVV4GRCh3D7wi1EAAYASAAEgK7m_D_BwE)

Vídeo sobre as diferenças entre a Língua Portuguesa falada no Brasil e em Portugal

(<https://www.youtube.com/watch?v=IXkV7iDmPr8>)

Vídeo com a letra do Samba-enredo de 2007 da Mangueira

(<https://www.youtube.com/watch?v=K3CXnAUydx>)

Mapa com a visão geral do tráfico de escravos partindo da África, 1500-1900

(<https://www.slavevoyages.org/voyage/maps#introductory->)

Anexo I
Questionário sobre a visita virtual ao Museu da Língua Portuguesa

Escola: _____ Turma: _____ Data: / / _____

1) Após a visita virtual ao Museu da Língua Portuguesa responda as seguintes questões:

a) Onde está localizado o Museu da Língua Portuguesa?

b) Qual evento trágico marcou a história recente deste museu?

c) Comente a frase retirada do site do Museu da Língua Portuguesa: “O Museu está sendo reconstruído. Mas é a nossa língua que está sempre em construção.”

d) Escolha, entre as 15 exposições temporárias existentes no *site* do Museu da Língua portuguesa, aquela que mais te chamou atenção, e escreva uma frase sobre ela. Se preferir você também pode copiar uma frase encontrada nela.

Anexo II
Samba-Enredo do Grémio Recreativo e Escola de Samba Estação Primeira de
Mangueira 2007

Quem sou eu?
Tenho a mais bela maneira de expressar
Sou Mangueira, uma poesia singular
Fui ao Lácio e nos meus versos canto a última flor
Que espalhou por vários continentes
Um manancial de amor
Caravelas ao mar partiram
Por destino encontraram Brasil
Nos trazendo a maior riqueza
A nossa língua portuguesa
Se misturou com o tupi, tupinambraseirou
Mais tarde o canto do negro ecoou
E assim a língua se modificou

Eu vou dos versos de Camões
As folhas secas caídas de Mangueira
É chama eterna, dom da criação
Que fala ao pulsar do coração

Cantando eu vou
Do Oiapoque ao Chuí ouvir
A minha pátria é minha língua
Idolatrada obra-prima te faço imortal
Salve, poetas e compositores
Salve também os escritores
Que enriqueceram a tua história
Ó meu Brasil
Dos filhos deste solo és mãe gentil
Hoje a herança portuguesa nos conduz
À estação da luz

Vem no vira da Mangueira vem sambar
Meu idioma tem o dom de transformar
Faz do Palácio do Samba uma casa portuguesa
É uma casa portuguesa com certeza

Composição: Amendoim Do Samba / Anibal / Junior Fionda / Lequinho.

Anexo III
(Quem sou eu?)

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário. Responda as perguntas e descubra as palavras escondidas.

D M E H E D T A H I N T T D B A M E Y W D N
O A E A D G H N A O R T N N E D E T W T R A
S T N S N E W F R T O N N S E E A W R R B N
G F S G E G R R E E A T R E H H E Y O C A D
I H L U S U U T E E B S W N E S E B E F E U
E W T C C A N J I C A C L C T B A E B W I N
D L H G I D C T T E E R R O T A T N I H H N
I A P A T C A F U N É E H O R M M G R S W H
E T S J E R Ç O S O W E H N O O Y A F S E B
S E F S R F U W Y L R D N U N M A L T N E L
N U U O E D L T E L N Y N H Y O S A B S I S
R N C A N F A I D A O N B M T O E C E E P A
B I O T F F S E C T Y A U N A R E S V I I S
L I A T R O Y E E O M U L O E E C F W N H O
M I W T T T H C I F N H O P G S T D U E N E
W T D O L S T O D T O C S L T A R I M H E E

•Tenho certeza que você já me viu por aí, estou sempre pronta para passear e explorar o mundo. Comigo na mão você pode ir em segurança para qualquer lugar. Ainda não sabe quem sou eu? Vou te dizer só mais uma coisa, sou muito popular com os vovôs e vovós.

•Olá, você está com fome? Não posso te dizer quem sou, mas posso te garantir que sou uma delícia. Sou feita a partir do fubá misturado em água quente. Quase sempre apareço ao lado de meus amigos verdinhos que vocês chamam de quiabo. Já sabe quem sou eu?

•Para começar vou dizer que sou um dos gestos de carinho mais bonitos que inventaram. Não sou sonífero, mas ajudo muitas pessoas a dormir. Não sou piolho, mas, só apareço na cabeça. Ainda não sabe quem sou eu? Tenho certeza que você já me fez muito ao ver um bebe ou um filhote de gato.

• Vou iniciar dizendo que sou uma gostosura. Sou feita de leite de vaca, milho branco, coco e leite condensado. Ainda não sabe quem sou? Sempre apareço das festas juninas.

• Olá, assim como nesta lista eu sou sempre o último a aparecer. Sou sempre mimado por minha família. Fazer o quê? São os privilégios de ser o último filho a nascer.

Anexo IV

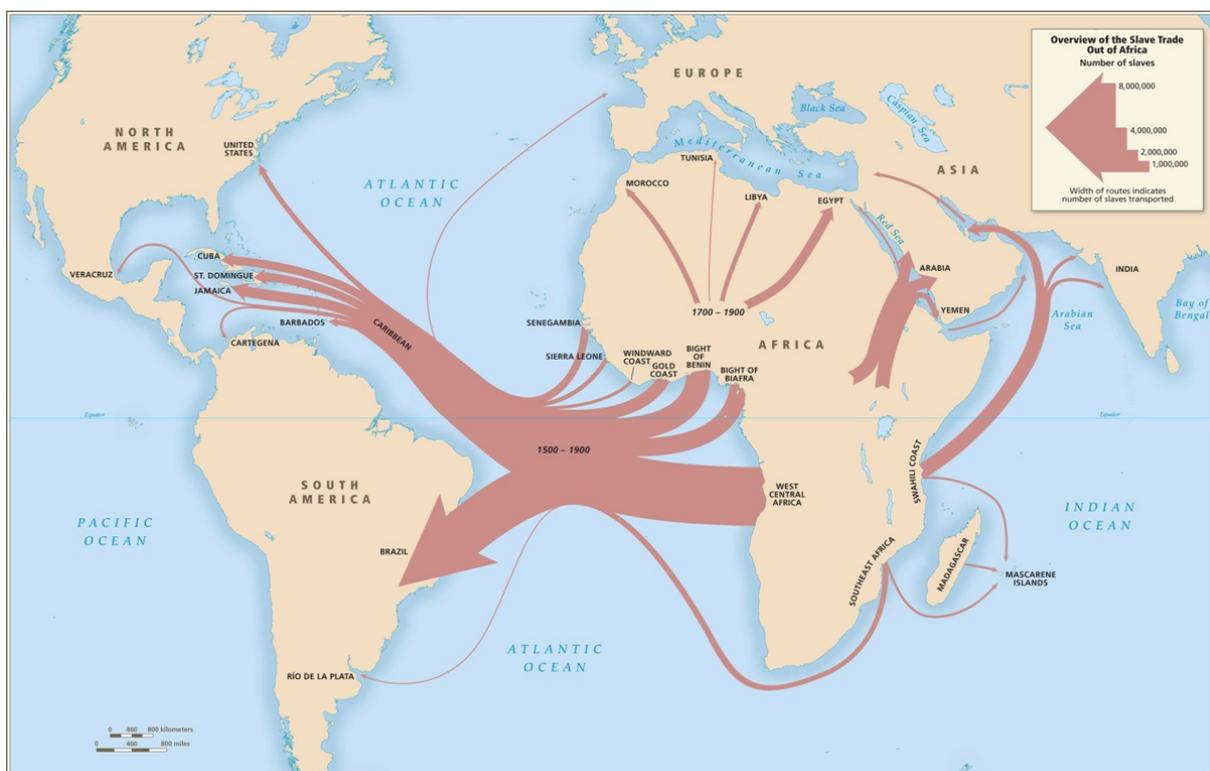
Definição de Nei Lopes do conceito de Diáspora

DIÁSPORA. Palavra de origem grega que significa “dispersão”. Designando, de início, principalmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, hoje aplica-se também à desagregação que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes. A Diáspora Africana compreende dois momentos principais. O primeiro, gerado pelo comércio escravo, ocasionou a dispersão de povos africanos tanto pelo Atlântico quanto pelo oceano Índico e mar Vermelho, caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV – quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus, principalmente para as Américas. O segundo momento ocorre a partir do século XX, com a emigração, sobretudo para a Europa, em direção às antigas metrópoles coloniais. O termo “diáspora” serve também para designar, por extensão de sentido, os descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram.

(LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 236).

Anexo V

Visão geral do tráfico de escravos partindo da África, 1500-1900



Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/static/images/assessment/intro-maps/01.jpg>

Anexo VI**Questionário “A diáspora africana”**

Escola: _____ Turma: _____ Data: / / _____

1) Após observar o mapa sobre a visão geral do tráfico de escravos partindo da África entre os anos de 1500 e 1900 e após ler a definição de Nei Lopes sobre a diáspora africana, responda as perguntas a seguir:

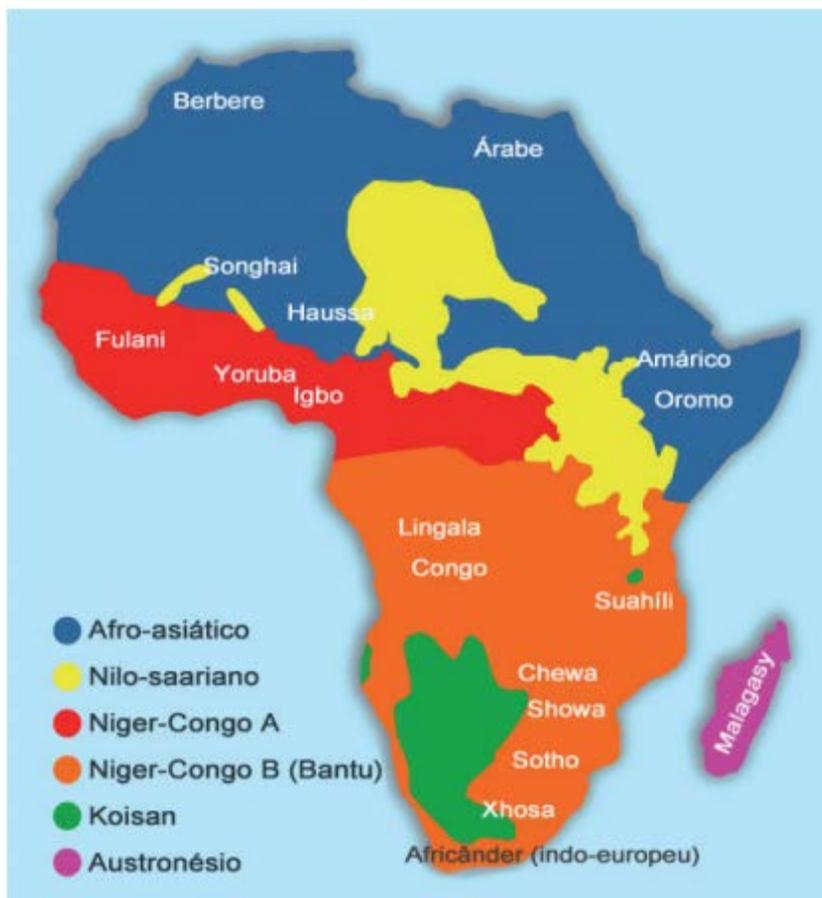
a) Quais foram as principais áreas de embarque de escravizados no continente africano?

b) Podemos relacionar as áreas de embarque de escravizados com a expansão da língua portuguesa?

c) Qual era o principal destino dos escravizados embarcados na área central do continente africano?

Anexo VII

Mapa das Grandes Famílias Linguísticas da África



SOUZA, Mônica Lima. História da África. **Cadernos Pedagógicos PENESB**, Niterói, n. 12, 2010, p.33.

Anexo VIII

A diversidade linguística do continente africano

Na África são faladas aproximadamente duas mil línguas, as quais, por sua vez, têm suas variantes: os dialetos. Entre essas línguas, mais de 50 são faladas por mais de um milhão de pessoas. O árabe, por exemplo, é falado por cerca de 150 milhões de africanos – e é a língua oficial de sete países da África. O hauçá, falado no Norte da Nigéria, tem quase 70 milhões de falantes.

Os estudiosos localizam cinco grandes famílias linguísticas na formação dos idiomas do continente. As famílias linguísticas são a Afro-Asiática (Norte, Nordeste e Noroeste, cobrindo o Saara e regiões da franja do deserto); a Nilo-Saariana (partes centrais do deserto e arredores da nascente do Nilo); Khoisan (Namíbia, partes do Sudoeste e regiões pontuais no centro-

leste); Austronesia (ilhas do Índico, em especial Madagascar) e Níger-Cordofoniana (África Ocidental, Central e Sudeste). A família Níger-Cordofoniana, assim como as outras, se dividiu em troncos linguísticos e estes, por sua vez, em idiomas.

Um dos troncos linguísticos derivados da família Níger-Cordofoniana é o banto, que deu origem a muitas línguas africanas faladas ao sul da linha do equador. As línguas bantas, trazidas pelos escravos para o Brasil, trouxeram muitas palavras para o Português que falamos e escrevemos. Além disso, existem línguas na África resultantes da mistura do Português com línguas locais – são as chamadas línguas crioulas.

SOUZA, Mônica Lima. História da África. **Cadernos Pedagógicos PENESB**, Niterói, n. 12, 2010, p.31-32. (Adaptado)

Anexo IX Camões com dendê

Se as vozes dos quatro milhões de africanos trazidos para o Brasil ao longo de mais de três séculos não fossem abafadas na nossa História, hoje saberíamos que eles, apesar de escravizados, não ficaram mudos. Participaram da configuração do português brasileiro e são responsáveis pelas diferenças que afastaram o português do Brasil do de Portugal.

Aquelas vozes são perceptíveis na pronúncia rica em vogais da nossa fala, na nossa sintaxe, e se revelam de modo inequívoco nas centenas de palavras que enriquecem o patrimônio linguístico do português do Brasil.

São palavras portadoras de elementos culturais compartilhados por toda a sociedade brasileira, no âmbito da recreação (*samba, capoeira*), dos instrumentos musicais (*berimbau, cuíca, agogô*), da culinária (*mocotó, moqueca*), da religiosidade (*candomblé, umbanda*), das poéticas orais (os *tutus* dos acalantos, o *tindolelê* das cantigas de roda), das doenças (*caxumba*), da flora (*dendê, maxixe, jiló*), da fauna (*camundongo, minhoca*), dos usos e costumes (*cochilo, muamba*), dos ornamentos (miçanga, *balangandã*), das vestes (*tanga, songa*), da habitação (*cafofo, moquiço*), da família (*caçula, babá*), do corpo humano (*bunda, corcunda, banguela, capenga*), das relações pessoais de carinho (*xodó, denço, cafuné*), dos insultos (*sacana, lelé*), do mando (*bomba, capanga*), do comércio (*quitanda, muamba, maracutaia*).

CASTRO, Yeda Pessoa de. Camões com dendê. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, v7, 2012, p. 36 -39.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões debatidas ao longo desta dissertação podemos propor algumas interpretações conclusivas. A primeira delas é referente aos desafios que os professores de história enfrentam ao abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira. Apesar de serem objetos de estudos fascinantes, esses temas acabam por envolver elementos subjetivos que atuam de forma decisiva na formação de nossos alunos. Não se trata apenas de um conteúdo acadêmico. Aprendemos com os movimentos negros que este tema é indispensável para a construção de uma sociedade democrática e com compromisso antirracista.

Este trabalho surge como uma tentativa de romper com os estereótipos que recaem sobre as culturas africanas e afro-diaspóricas. Nosso objetivo foi apresentar evidências, através da língua, da ação transformadora vinda das populações centro-africanas. Mostramos que estas formaram, e ainda formam, nossas visões de mundo, nosso pertencimento cultural e histórico. A partir de nossa proposta de intervenção, a sequência didática, objetivamos levar para o interior das salas de aula um debate teórico que contribua de forma positiva para a construção de um outro olhar direcionado às culturas africanas e afro-brasileiras.

Uma outra conclusão possível diante do debatido diz sobre as possibilidades de ganhos ao se utilizar uma abordagem multidisciplinar. O ensino de história na educação básica está em constante contato com outras áreas do conhecimento; nossa pesquisa buscou demonstrar que a Linguística é mais uma destas áreas às quais os professores de história devem direcionar seus esforços.

Buscamos também deixar evidente que há uma vasta literatura científica sobre as temáticas abordadas. Podemos dizer que o campo de investigação científica sobre temas que envolvem o continente africano, suas culturas e suas histórias, além da relação destas com a formação cultural e histórica das Américas, é um campo consolidado. O grande desafio posto é promover o encontro destas pesquisas com o universo escolar. Nesse sentido esperamos que nossa proposta de intervenção pedagógica cumpra esta função.

Não basta dizer aos alunos que os centro-africanos foram fundamentais para nossa formação cultural. Devemos demonstrar que a supostamente simples escolha de uma palavra carrega consigo uma longa trajetória histórica que diz muito sobre nós mesmos. Usar “caçula” no lugar de “benjamim” não é uma mera obra do acaso. Essa escolha envolve uma postura ativa diante do mundo, pois falar é existir para o outro. A partir das palavras aprendemos a nos colocarmos no mundo e de nos relacionarmos com ele. Desse modo podemos dizer que as

culturas centro-africanas são partes constitutivas de nossas interpretações e visões de mundo. Em nossa interpretação elas foram, e ainda são, elementos ativos de nossa formação como sujeitos.

REFERÊNCIA

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Os africanos e as falas africanas no Brasil**. IN: GALVES, Charlotte, GARMES, Helder e RIBEIRO, Rosa Fernanda. *África-Brasil: caminhos da Língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p.9-26.

ALKMIM, T. 1996. Linguagem de escravos: em busca de registros históricos. **Estudos portugueses e africanos**, v. 28. 63-71. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/epa/article/view/5434/6118> Acesso em: 21/10/2019
 BÂ, Amadou Hampanté. **A tradição viva**. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8, p. 167-212.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BHABHA, Homi. Compromisso com a teoria IN: **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995, p.09 - 49.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português do Brasil: o legado negro africano nas américas. **Interdisciplinar**, Ano XI, v.24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/5398> Acesso em: 20/05/2019

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p.33 -51

FOURSHEY, Catherine Cymone. **África Bantu: de 3500 a.C. até o presente**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? IN: **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra – I**; 3.ed. São Paulo: Publicação EuropaAmérica, 1999.

LIBERATO, Carlos, CANDIDO, Mariana P., LOVEJOY, Paul e FRANCE, Renée Soulodre-La. **Laços Atlânticos: África e africanos durante a era do comércio transatlântico de escravos**. Luanda: Ministério da Cultura; Museu Nacional da Escravatura, 2017.

LIMA, Ivana Stolze. Por uma história social da língua nacional: algumas questões teóricas e metodológicas. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 454, p. 273-283, 2012a. Disponível em: <https://ihgb.org.br/revista-eletronica/artigos-454/item/108291-por-uma-historia-social-da-lingua-nacional-algumas-questoes-teoricas-e-metodologicas.html> Acesso em: 05/09/2019

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil? uma perspectiva histórica. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 25, p. 352-369, 2012b. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/4036> Acesso em: 09/09/2019

LIMA, Ivana Stolze. Práticas e fronteiras: africanos, descendentes e língua nacional no Rio de Janeiro. In: Ivana Stolze Lima; Laura do Carmo. (Org.). **História social da língua nacional 2: diáspora africana**. 1ed. Rio de Janeiro: NAU/Faperj, 2014, v. 1, p. 229-248.

LIMA, Ivana Stolze. Escravidão e comunicação no mundo atlântico: em torno da -língua de Angola-, século XVII. *Revista de História da Unisinos*, v. 21, p. 109-121, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.211.09/5952> Acesso em: 03/09/2019.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Nei. As línguas dos povos Bantos e o português no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, N°25, p.269-277, 1997. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat25_m.pdf

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Bilhete do africano Cyro. In: CARMO, Laura do e LIMA, Ivana Stolze Lima. **História social da língua nacional 2: diáspora africana**. Rio de Janeiro: NAU, 2014. p. 379 -384.

MELLO, Heliana. Conceitos linguísticos. In: LIMA, Ivana Stolze e CARMO, Laura do (org's). **História social da língua nacional 2: diáspora africana**. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou a epopeia mandinga**. São Paulo: Ática, 1982.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. [1986] PEREIRA, Amílcar. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros na escola e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 111-128, jun. 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21> Acesso: 29/01/2020

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**. n. 19, p. 193-217,2. sem. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33263> acesso em: 08/10/2020

QUEIROZ, Sônia. Remanescentes culturais africanos no Brasil. In: Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, dez/2002. Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, 2002, p. 48-60. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1297> Acesso: 09/01/2020

QUERINO, Manuel Raimundo. "*O colono preto como fator da civilização brasileira*". Afro-Ásia, n. 13, 1980, pp. 143-158. Disponível em:
<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815> Acesso:18/01/2020

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHAES, Marcelo (org). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROMERO, Sílvio. **Uma esperteza: os cantos e contos populares do Brasil e o Sr. Theophilo Braga**. Rio de Janeiro: Typ. da Escola de Serafim José Alves, 1887 Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4504>

RUI, Manuel s/d. Fragmento de ensaio. In:
<https://hiperficial.wordpress.com/2010/04/10/fragmento-de-ensaio/> s/d Acesso em: 16/09/2019

SAMPAIO, Gabriela dos Reis. **A história do feitiço Juca Rosa: cultura e relações sociais no Rio de Janeiro imperial**. 2000. 271p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280987>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Ah, isso sim é África! Estereótipos e novas abordagens de histórias africanas no Ensino Fundamental**. In: XAVIER, Giovana. (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas**. Cachoeira/ Rio de Janeiro: Ed. UFRB/ Fino Traço, 2015, p. 149-164.

SANTOS FILHO, Eudaldo Francisco dos; ALVES, Janaína Bastos. A tradição oral para povos africanos e afrobrasileiros: relevância da palavra. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, p. 50-76, dez. 2017. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/464>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SENADO FEDERAL. **A abolição no parlamento: 65 anos de luta (1823 – 1888)**. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2012, 2 v.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SLENES, Robert W. "Malungu ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil". **Revista USP**. n. 12 (1992): 500 anos de América. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575/27317> Acesso em: 04/11/2019

SLENES, Robert W. Africanos Centrais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. (Org.). **Dicionário da escravidão e Liberdade: 50 textos críticos**. 1ed.São Paulo: Companhia das Letras, 2018, v. , p. 64-70.

SLENES, Robert W. "A importância da África para as ciências humanas." **História Social** 19 (2010): 19-32 <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/314/270> acesso em 04/08/2020

SOUZA, Mônica Lima. História da África. **Cadernos Pedagógicos PENESB**, Niterói, n. 12, 2010, p.23-68.

SOUZA, Mônica Lima. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. **Cadernos Pedagógicos PENESB**, Niterói, n. 4, 2004, p. 65-77.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed,1998.