



VOL.7 | N. 14 | JUL/DEZ DE 2021 | ISSN 2359-4489

DIPLOMACIA PATRIMONIAL:
O PATRIMÔNIO CULTURAL
COMO MEDIADOR DAS
RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Nagô, nagô, nagô: africanismos no português brasileiro

Nagô, nagô, nagô: africanisms in Brazilian Portuguese

Nagô, nagô, nagô: Africanisms en português brasileiro

José Luiz Xavier Filho¹

Resumo: Quando pensamos e trabalhamos África em sala de aula, explanamos algo como distante, do outro lado do oceano. Mas também precisamos entender que África também está aqui, nas nossas raízes históricas, no nosso sangue e pele, naquilo que comemos e principalmente naquilo que falamos. Este artigo nasceu de um projeto pedagógico chamado “Dicionário Afro-brasileiro”, vivenciado nas aulas de História, com turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental dos Anos Finais, em uma escola de rede pública, objetivando ressignificar a contribuição dos negros e negras na construção do português brasileiro. Ressaltamos também importância da aplicação da Lei 10.639/2003 e sua efetivação em sala de aula. Entendemos que os docentes, junto aos alunos, devem somar, articular e proporcionar novos momentos de descoberta, socializar pesquisas e as elaborações feitas pelos discentes em forma de apresentação, via *Google Meet*.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico; Ensino de História; Língua Portuguesa; Cultura Afro-brasileira.

Abstract: When we think about and work on Africa in the classroom, we explain something as far away, across the ocean. But we also need to understand that Africa is also here, in our historical roots, in our blood and skin, in what we eat and especially in what we talk about. This article was born from a pedagogical project called “Afro-Brazilian Dictionary”, experienced in History classes, with classes from 6th to 9th of the Final Years Elementary School, in a public school, aiming to reframe the contribution of black men and women in construction of Brazilian Portuguese. We also emphasize the importance of applying Law 10.639/2003 and its implementation in the classroom. We understand that teachers, together with students, must add, articulate and provide new moments of discovery, socialize research and the elaborations made by students in presentation form, via *Google Meet*.

Keywords: Pedagogical Project; History teaching; Portuguese language; Afro-Brazilian culture.

Resumen: Cuando pensamos y trabajamos sobre África en el aula, explicamos algo tan lejano, al otro lado del océano. Pero también debemos entender que África también está aquí, en nuestras raíces históricas, en nuestra sangre y piel, en lo que comemos y especialmente en lo que hablamos. Este artículo nació de un proyecto pedagógico denominado “Diccionario Afrobrasileño”, experimentado en las clases de Historia, con clases del 6º al 9º de la Escuela Primaria de los Últimos Años, en una escuela pública, con el objetivo de dar un nuevo significado a la contribución de los negros. hombres y mujeres en la construcción del portugués brasileiro. También destacamos la importancia de la aplicación de la Ley 10.639 /

¹ Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (UPE). Professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE. E-mail: jlxfilho@hotmail.com.

2003 y su implementación en el aula. Entendemos que los docentes, junto con los estudiantes, deben sumar, articular y brindar nuevos momentos de descubrimiento, socializar la investigación y las elaboraciones realizadas por los estudiantes en forma de presentación, a través de Google Meet.

Palabras clave: Proyecto pedagógico; Enseñanza de la historia; Lengua portuguesa; Cultura afrobrasileña.

Transportados para o Brasil como escravos, dos primórdios da colonização, últimas décadas da primeira metade do século XVI, até a segunda metade do século XIX, os africanos e seus descendentes, os afro-brasileiros, constituíam grande parte da população em determinadas áreas do território brasileiro, às vezes até em maior quantidade de que os outros habitantes do país, os indígenas e os europeus.

No total, calcula-se que durante os três séculos do tráfico, cerca de quatro milhões de indivíduos foram levados da África para a colônia portuguesa na América. Procediam eles de dois grandes grupos de língua e cultura distintas, os sudaneses e os bantos, que por sua vez abrangiam subgrupos étnicos divergentes.²

A herança africana está, portanto, presente em vários aspectos da vida brasileira: no próprio tipo humano, no caráter, na língua, na arte, na religião, na culinária, no folclore, na música, na dança, nas manifestações lúdicas, no comportamento social, na medicina popular, entre outras coisas. Tal herança, é claro, não se encontra no seu estado original, visto que no espaço brasileiro ela foi compartilhada, reinventada e adaptada.

Ligados a certos comportamentos socioculturais, a contribuição vocabular das línguas africanas ao português brasileiro fornece indicações preciosas a respeito das relações interétnicas no Brasil.³ Imigrantes forçados, os africanos foram obrigados a se adaptar à nova terra, à nova vida, ao novo meio de comunicação linguística. Tiveram, quase sempre, que abdicar das suas línguas originais africanas e adotar uma língua geral de base indígena ou então, a língua do colonizador, a portuguesa, sem excluir a possibilidade de formação de influências de base africana.

Os contatos linguísticos durante os primeiros séculos no Brasil, constituem assunto ainda hoje não elucidado de forma precisa devido à falta de documentos da época referentes

² SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

³ MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Sauer, 2012.

ao tema. À parte de algumas considerações dos viajantes, historiadores e jesuítas, o que resta são suposições e hipóteses dos linguistas que tentam reconstruir esta realidade de então.⁴

A presença negra no Brasil foi marcante e isso é notório nos aspectos sociais e em setores da nossa própria vida e história, desde épocas mais remotas como nos tempos coloniais. Desde esse constante contato e as divergências e convergências culturais, nasce uma forte influência e intercâmbios culturais, muitas das vezes de forma agressiva, que resultou em novos costumes, jeitos e falares.

A herança africana se tornou híbrida e sincrética ao se chocar com os outras cultuas. Saberes e tradições que se fundiram com costumes locais e nativos, se enraizaram na formação do nosso povo e país, como por exemplo, nas comidas, nas festas, nos ritos religiosos e principalmente na nossa língua. No entanto, mesmo diante de tanta riqueza e influência cultural, a História e Cultura Afro-brasileira, ainda não está sendo valorizada o quanto deveria. Racismo, preconceito, intolerância religiosa e estereótipos são práticas ainda vistas como comuns na sociedade e também dentro do espaço escolar.

Sendo assim, foi dentro de uma sala de aula que nasceu o projeto que aqui será relatado e compartilhado. Ele surge como ideia inicial durante a realização de uma aula de História, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, da Escola Municipal Cordeiro Filho, localizado no interior de Pernambuco, no município da Lagoa dos Gatos. Estávamos trabalhando sobre heranças culturais e movimentos folclóricos, quando um estudante indaga sobre uma música de maracatu⁵ analisada durante o decorrer da aula: “professor, a música é *massa*, mas eu não sei o que significa ‘nagô’”.

Analisamos e percebemos que as abordagens sobre culturas africanas e suas heranças, neste quesito, a influência na língua brasileira, é trabalhada de forma superficial dentro do livro didático de História. É relatada na metade de uma lauda do livro, logo, sentimos à necessidade de trabalhar em sala de aula sobre as origens das palavras de origem africana. Buscamos juntos aos professores e professoras de Língua Portuguesa, da mesma instituição, apoio nos livros da disciplina, e encontramos abordagens resumidas e incompletas.

Surge assim o projeto pedagógico “Dicionário Afro-brasileiro”, realizado com as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, ministrado nas aulas de

⁴ CUNHA-HENCKEL, Rosa. *Tráfego de palavras: africanismos de origem banto na obra de José Lins do Rego*. Recife: Fundaj. Ed. Massangana, 2005.

⁵ Dança folclórica de origem afro-brasileira, em que um cortejo carnavalesco, representando personagens históricas (rei, rainha, embaixadores, ministros, vassalos, escravos, cortesãos), bailam ao som de percussão. Ver: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

História e com o apoio dos docentes de Língua Portuguesa. Objetivando assim, além da interdisciplinaridade, ressignificar a contribuição dos negros e negras no nosso idioma, fazendo com que os estudantes reconheçam e valorizem essa herança cultural herdada dos nossos ancestrais e que está presente no nosso cotidiano.

Referencial teórico

Quando decidimos levar adiante o projeto pedagógico dentro da aula de História e Língua Portuguesa, procuramos nos aprofundar mais no conteúdo e no que iríamos explicar junto aos estudantes. Iniciamos nossa pesquisa em busca da própria história de quando se começou a estudar no Brasil as influências da língua africana no português brasileiro. Então, descobrimos que dois textos publicados em 1933 iniciaram o debate: *A influência africana no português do Brasil*, de Renata Mendonça, e *O elemento afro-negro na língua portuguesa*, de Jacques Raimundo.

O primeiro relata a trajetória da origem banta e sudanesa que foram trazidos para o Brasil e apresenta uma exposição e explanação sumária da gramática das línguas africanas, como também nos apresenta, sumariamente, um inventário de palavras e de peculiaridades do português falado no Brasil, em que a autora considera, em suas investigações, que são de origem africana.

O segundo livro citado segue praticamente o mesmo esquema de pesquisa da autora Renata Mendonça. Entretanto, ele traz uma pesquisa mais aprofundada sobre as línguas africanas em si. Embora que, os dois autores concluem que maior parte da formação e dos aspectos que caracterizam o português brasileiro, devem diretamente a influência africana, especificamente o quimbundo e o iorubá.

Durante o final da década de 30 do século XX, Edith Pimentel Pinto, faz uma análise de como a nova política da educação já colocava a língua portuguesa como a língua oficialmente falada no Brasil, em um sentido de dominação da língua. Segundo a autora:

[...] dentre as consequências da nova política educacional, de convergência de esforços públicos e privados, que no campo da língua consistia na sustentação da ortodoxia, porém mediante a renovação das metas, dos métodos e dos processos, ressalta o esvaziamento definitivo, ao fim do período 20-45, da velha questão da língua brasileira.⁶

Reafirmando essa mesma posição, Emílio Bonvini defende que:

⁶ PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos*, 2: 1920-1945; fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros Técnicos e Científicos/Editora da USP, 1981, p. 39.

A formação gramatical e literária dos antigos defensores da denominação língua brasileira, que frequentemente apelavam para dados extralinguísticos a fim de explicar fatos de língua, deu lugar à formação propriamente linguística, que começou nos anos 30. Os trabalhos com caráter científico produzidos pelos novos pesquisadores sublinhavam a unidade cultural e linguística luso-brasileira, sendo a língua concebida como o reflexo e a expressão da cultura.⁷

Sendo assim, Gladstone Chaves de Melo resume essa nova posição:

A verdade é que os elementos portugueses de nossa cultura foram elaborados, amalgamados com os elementos indígenas e negro-africanos, além das influências mais recentes de outros fatores. Mas é certo que o elemento português prevaleceu, dando uma nota mais sensível de europeidade a nossa cultura (grifo do autor).⁸

Vale ressaltar outros autores que se debruçaram e se aprofundaram sobre o tema, citamos três que nos parecem importantes para a formação do português brasileiro, como, por exemplo Serafim da Silva Neto, autor do livro *Introdução ao estudo da língua português no Brasil*⁹, que defende a ideia de que foi a ascensão social dos mestiços que transformou o português padrão falado no Brasil. Silvio Elia, com sua obra *A unidade linguística do Brasil*¹⁰, que estabelece uma relação de conceitos entre crioulo e semicrioulo, identificando assim uma língua mista. Também citamos as contribuições de Yeda Pessoa de Castro e sua obra *Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia*¹¹, onde defende que a presença dos nativos africanos atingiu permanentemente os traços e características da língua falada no Brasil na época, e perpassou para a formação atual do português brasileiro.

As línguas faladas pelos africanos e africanas transportadas para o território brasileiro durante mais de três séculos desapareceram praticamente salvo a contribuição vocabular encontrada nos vários níveis do português no Brasil, os elementos lexemáticos das “línguas secretas” de grupos de comunidades rurais, cuja maioria da população são descendentes de africanos(as).¹²

Do pouco que se sabe acerca da situação linguística no Brasil colonial, o que parece mais plausível é que

⁷ BONVINI, Emílio. Línguas africanas e o português falado no Brasil. In: FIORIN, J.L.; PETTER, M.. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17.

⁸ MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1946, p. 29.

⁹ SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1950.

¹⁰ ELIA, Silvio. *A unidade linguística do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

¹¹ CASTRO, Yeda Pessoa de. *Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia*. Salvador: UFBA/CEAO, 1980.

¹² COUTO, Hildo Honório do. *Anti-crioulo: notas sobre as comunidades de descendentes de escravos*. Brasília: Thesaurus, 1992.

[...] os africanos falavam variantes locais do português popular do Brasil do período da escravatura ou um ‘pidgin’ de base africana. Este ‘pidgin’ teria caído em desuso com o tempo, permanecendo em alguns casos como cripto-linguagem ou código secreto para os casos de comunicação especial. Isto talvez explique a ‘pesada influência lexical das línguas africanas no português popular do Brasil’.¹³

Os negros e as negras adotaram pouco a pouco a língua portuguesa como linguagem materna, trazendo consigo, porém, um substrato verbal valioso que viria a ser gradualmente assimilado e assumido pelos falantes do grupo da língua de prestígio.

Por volta dos anos 70, um fenômeno novo, que recebe o nome de ‘reafricanização’, produziu-se no seio dos cultos afro-brasileiros. No plano linguístico, traduziu-se pela valorização quase exclusiva da língua iorubá. Esse movimento exprime de fato o desejo de uma maior autenticidade no que concerne à ‘africanidade’ dos cultos. A pedido de seus responsáveis (pais e mães de santo) e sob o impulso de intelectuais nigerianos, cursos de iorubá foram ministrados, não somente aos iniciados, mas também a todos aqueles que desejavam aprofundar a prática do candomblé.¹⁴

Através dos usos, costumes e crenças do povo africano trazido como escravo, em um contato de mais de trezentos anos entre África e o Brasil, o vocabulário brasileiro se deixou infiltrar por uma corrente contínua de termos africanos. Eles se encontram sobretudo no registro informal e na língua coloquial, mas também no português padrão. É comum encontrá-los na imprensa, revistas, âmbito nacional, jornais, telenovela. O mesmo acontece na literatura brasileira e até alguns termos africanos se encontram dicionarizados, outros estão presentes, em sua maioria, nos movimentos, cantos e contos folclóricos, regionais e em cultos religiosos, e outros ainda fazem parte apenas do registro oral.

Destarte, foi no final dos anos 70 que surgiu em todo o Brasil, uma série de movimentos sociais, com as mais diversas configurações, demandas e reivindicações. Organizados em torno da luta comum pela democracia, esses movimentos impõem-se como novos atores e forças sociais. No contexto da chamada abertura democrática, a partir dos anos 70, emerge e se organiza também uma série de movimentos e organizações sociais de caráter antirracista.

Assim, em 1978, inicia-se, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Esse movimento reunia em si e em sua denominação outros movimentos sociais negros e/ou antirracismo. Mais tarde, denominado apenas Movimento Negro Unificado (MNU), será referência para a luta antirracista em todo o Brasil.

¹³ NARO, A.; SCHERRE, Marta. Sobre as origens do português popular do Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 9, n. especial, p. 437-454, 1993, p. 441.

¹⁴ BONVINI, Emílio. Línguas africanas e o português falado no Brasil. In: FIORIN, J.L.; PETTER, M.. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17.

O MNU constituiu-se como um movimento de caráter popular e democrático, e tinha como principais fins o combate ao racismo, a luta contra a discriminação racial e o preconceito de cor. Dito isto, as pressões exercidas por esse movimento foram cruciais para um olhar mais atento sobre pautas antirracistas e que reverberariam principalmente no campo da educação.¹⁵

Vale ressaltar também, que Castro ampliou e atualizou as suas pesquisas, publicando-as num livro de capital importância, não só por seu teor científico, mas também, pelo fato de divulgar à população afro-brasileira e brasileira, em geral, um vocabulário de origem africana, que na prática é utilizado de maneira bastante frequente, mas do qual não se tinha consciência, embora o valor real da contribuição das línguas africanas ao léxico do português do Brasil seja muito significativo.¹⁶

Dentro do que foi apresentado, não poderíamos deixar a mercê o campo em que esse relato de experiência foi realizado: sala de aula/escola. A escola, por sua vez, também é concebida ou como “lugar” privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possam estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou como instituição que, embora conte com vários agentes em seu interior, não tem autonomia suficiente para a criação, constituindo espaço privilegiado da reprodução (política, ideológica e acadêmica), cujo sucesso depende de sua capacidade de adaptar convenientemente o conhecimento produzido por fora dela.¹⁷

“Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos heterogêneos. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”. Nesse sentido Maurice Tardiff adverte que liberar esses saberes dos(as) professores(as) “[...] e submetê-los ao reconhecimento por parte dos grupos produtores de saberes da comunidade científica enquanto um saber original sobre o qual detêm o controle, é empreendimento que lhes parece condição básica para um novo profissionalismo”.¹⁸

Deve-se considerar ainda que a ação docente não acontece de forma individual, por mais que se permaneça numa sala de aula lecionando sozinho com os alunos e alunas, é uma ação coletiva. E em conjunto, talvez seja aí que resida seu maior poder. Pois é dentro dessa

¹⁵ TRAPP, Rafael; SILVA, Mozart. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. *Revista Jovem Pesquisador*, v. 1, 2010, p. 91.

¹⁶ CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia (Um vocabulário afro-brasileiro)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

¹⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

¹⁸ TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 232.

sala que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos. Cada aula é única. Nesse espetáculo, a relação pedagógica é, por essência, plural. Uma relação em que “o professor fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar”.¹⁹

Atualmente, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do discente faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Assim, compreender a História com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula.²⁰ Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno e a aluna compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive.

Metodologia

O presente estudo trata-se de um relato de experiência que tem por base os resultados alcançados por um projeto de ação pedagógica, envolvendo as disciplinas de História e Língua Portuguesa, dentro das aulas remotas, tendo em vista a pandemia do novo coronavírus, em que os encontros presenciais não são permitidos. Ressaltamos que a proposta não era de caráter obrigatório, mas a aceitação dos demais professores e professoras foi imediata e importante por ampliar possibilidades de aprendizagem e reflexão junto aos estudantes.

Assim, será aqui compartilhada uma experiência concreta de trabalho interdisciplinar ocorrido na Escola Municipal Cordeiro Filho, com as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O projeto teve por base primeiramente a reprodução de um vídeo de maracatu, com a música “Nagô, Nagô”²¹, disponível na plataforma digital *YouTube*, interpretada por Lia de Itamaracá: “Nagô, nagô/ Nossa rainha já se coroou / Nagô, nagô, nagô / Nossa rainha já se coroou”²².

“Nagô, nagô, rainha se coroou” é uma dessas toadas que podem ser ouvidas pelas ruas da cidade na época do carnaval, e há na historiografia outras que despontam como indícios de que a coroação se constitui numa prática ritual que persistiu ao longo do século XX, e que

¹⁹ SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade*. Estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 109.

²⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Er6SIW80hLM>

²² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lia-de-itamaraca/498569/>

merece um olhar mais atento²³. Estes versos, cantados pelos integrantes dos maracatus em Recife, que repetem a palavra “nagô” (indivíduo dos nagôs, designação de qualquer negro escravizado, comercializado na antiga Costa dos Escravos e que falava o iorubá), transmite a ideia de que eles representam uma nação africana.

O vídeo foi assistido pelas turmas dos 6º anos, como já mencionado, e na dúvida de um estudante sobre o significado da palavra, sentimos a necessidade de reproduzir nas demais turmas e desenvolver o projeto. O vídeo foi reproduzido nas turmas de 7º ao 9º ano, dentro das aulas de História e Língua Portuguesa, usando a plataforma virtual *Google Meet*, por onde ministramos as aulas remotas.

O projeto pedagógico em questão, foi feito com o propósito de construir boas situações de aprendizagem, em que a fragmentação do conhecimento seja evitada. Sua realização incluiu atividades pedagógicas com o tema da influência africana no português brasileiro, propostas de forma lúdica, criativa e crítica, buscando contribuir à conscientização das crianças e adolescentes sobre o tema, intencionando repercussões de conhecimentos, curiosidades e aprendizagens, já que os alunos pesquisaram o máximo de palavras que encontram de origem africana.

A culminância do projeto, que contou com aulas expositivas e a participação dos discentes das disciplinas de História e Língua Portuguesa, encerrou com os materiais produzidos pelos estudantes. Cada aluno e aluna criou o seu próprio Dicionário Afro-Brasileiro: um dicionário organizado em ordem alfabética pelos mesmos, com todas as palavras encontradas de origem africana. Com isso, cada discente desenvolveu habilidades práticas na confecção dos seus produtos, foram incentivados à pesquisa histórica do nosso idioma, a descoberta de novas palavras e até mesmo o significado das palavras que já utilizavam no cotidiano e não sabiam que era de origem africana.

Foi uma importante experiência, que exigiu comprometimento de cada professor e professora no trabalho cooperativo, cujo desafio fortaleceu o grupo, fazendo valer a desafiadora tentativa e concretização do trabalho interdisciplinar. Os relatos a seguir são fruto deste projeto, das narrativas dos momentos vivenciados na aula virtual, dos materiais produzidos pelos discentes e das novas descobertas que foram realizadas.

²³ Para os leitores que querem se aprofundar mais sobre o tema em si, indicamos a leitura: GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Rainhas coroadas: história e ritual nos maracatus-nação do Recife. *Caderno de Estudos Sociais*, v. 20, n. 1, 2004, p. 39-51.

Resultados e discussão

O rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil. A organização curricular mais recente oferece algumas possibilidades, como no caso das propostas com temas transversais. As dúvidas, no entanto, permanecem, e ao acompanharmos as práticas escolares na escola, percebemos a dificuldade de efetivação de trabalhos dessa natureza.

Dentro do corpo da educação escolar, a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. A contribuição do seu ensino para a constituição da identidade permanece, mas já não se limita a constituir e forjar uma identidade nacional.²⁴

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial.

Então, é importante salientar, que a realização de um projeto pedagógico, não tem sido uma tarefa fácil. As inovações das propostas curriculares, abordar temas e textos fora do livro didático, encontra mais resistências e questionamentos do que a aceitação em se realizar. Coordenadores pedagógicos se encontram mais preocupados com o conteúdo programático do plano de estudos e o tempo em que será realizado (gasto) para a culminância do projeto.

Inicialmente, devido à pouca carga horária da disciplina regida, História, que consta, atualmente, com apenas duas horas/aula semanais, o projeto foi realizado durante as aulas remotas, em que a duração ainda é menor. Então, os docentes de História e Língua Portuguesa prepararam um cronograma de trabalho e de atividades que trabalhassem a interdisciplinaridade das duas disciplinas: atividades com leitura e análise de textos que dialogaram com os conteúdos didáticos.

Poderíamos citar vários estudos publicados no Brasil que têm aprofundado o valor educativo, formativo dos projetos pedagógicos, ressaltando a importância político-

²⁴ KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

pedagógica²⁵ para a organização do trabalho educacional, para as aprendizagens significativas²⁶ e para a construção de práticas interdisciplinares.²⁷

Contudo, a implementação da proposta nas aulas de História e Língua Portuguesa, foram pensadas e analisadas cautelosamente, considerando ser preciso entender corretamente a “tradição escolar” e saber realizar uma inovação sem perder referências importantes dessa tradição. Assim que a proposta foi apresentada e em seguida estudada pela coordenação/gestão, obtivemos a aprovação para a realização do projeto dentro das aulas remotas.

Entendemos então que a interdisciplinaridade também exige que o território de cada campo do conhecimento, suas particularidades e especialidades, seja compreendido e respeitado.²⁸ Logo, a ideia não é procurar um caminho para homogeneizar todas as disciplinas ou restringi-las a um enfoque. Pelo contrário, para que haja a junção das partes, é fundamental que a objetividade de cada uma seja plenamente reconhecida. Não é possível combater uma abordagem que restringe os conhecimentos a campos fechado em mundos particulares, nem criar uma posição unificadora, sem que antes as diferenças sejam reconhecidas, compreendidas, e sobretudo, respeitadas.

É importante, portanto, que os professores se preocupem, desde o Ensino Fundamental, em incentivar os alunos a construir relações entre os diferentes conteúdos presentes nas diversas disciplinas do currículo. Por exemplo, propiciar uma conversa de forma que percebam que a ciência também tem uma história, assim como o país, o estado ou a comunidade. Mostrar que os problemas ambientais são, ao mesmo tempo, problemas de saúde, de Ciências, de cidadania, de Matemática ou mesmo de aplicação de recursos, possibilitando assim uma visão não fragmentada de conteúdos.²⁹

Na nossa primeira reunião antes de realizar o projeto “Dicionário Afro-brasileiro” percebemos que já era desejo de alguns docentes encontrar formas de superar a fragmentação do conhecimento provocada pela organização disciplinar na Educação Básica. No segmento deste trabalho, 6º ao 9º ano do Fundamental, essa fragmentação se torna ainda mais intensa

²⁵ VEIGA, Ilma. A Construção da Didática uma perspectiva histórico-crítica de educação estudo introdutório In: OLIVEIRA, M.R.S. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993.

²⁶ HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

²⁷ FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, Coleção Educar. v. 13. 1991.

²⁸ BRODECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a história: metodologia de ensino da História*. Curitiba: Base Editoria, 2012.

²⁹ *Ibidem*, p. 19.

pela configuração do sistema escolar e pela atuação de professores(as) com formações e visões educativas diferentes.

Pelo que conhecemos da história da humanidade, sempre que os mais fortes e poderosos conseguem encontrar formas de se manter nas posições de mando, explorando em benefício próprio os mais fracos e desamparados, se apegarão a elas buscando garantir seus privilégios. Segundo Quijano:

[...] no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada umas dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas.³⁰

Entretanto, ao lado das conquistas do sujeito contemporâneo, as desigualdades entre ricos e pobres prevalecem, fazendo com que alguns tenham acesso a tudo o que o mundo moderno oferece e outros não consigam satisfazer sequer necessidades básicas. E dentro do campo da educação, as cicatrizes da desigualdade ainda estão e são muito vivas, e, por isso, entendemos o porquê de muitos dos conteúdos que dão visibilidade sobre africanidades e abordagens decoloniais são ocultadas e/ou silenciadas.

Assim, consideramos pertinente expor aqui, rapidamente, uma experiência concreta de trabalho interdisciplinar ocorrida “por acaso”, mas que resultou eficaz. O primeiro passo foi a leitura coletiva dos assuntos históricos a respeito e de teóricos que até então, eram desconhecidos pelos professores e professoras.

O grande problema de introduzir a pesquisa-ação na prática cotidiana sempre foi o início do processo: como falar de pesquisa, como introduzir procedimentos de pesquisa ou, ainda, como envolver sujeitos em situação de pesquisa em um ambiente institucional que a não considera como elemento fundamental? Reitero a necessidade de uma estratégia pedagógica com esse intuito, uma vez que, sozinhos, os professores não criam essa condição, pois o ambiente institucional, normalmente, não oferece disponibilidade para isso.³¹

Depois da preparação e leitura coletiva, tivemos o primeiro contato entre estudantes e os conteúdos que foram abordados de forma expositiva através de *slides*. Pedimos que os alunos desenvolvessem a primeira atividade, que escrevessem em seu caderno, as palavras que eles já sabiam que eram de origem africana ou que supostamente eles achavam que eram.

³⁰ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 118.

³¹ FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 192.

Partindo desta premissa, foi possível verificar que os estudantes tinham gravados em sua memória algumas palavras que herdamos dos nossos ancestrais.

O segundo momento são as atividades relacionadas ao debate, tendo em vista que foram utilizados documentários, vídeo aulas e músicas com a temática do projeto, hospedados na plataforma *YouTube*. Optamos pelo uso desta plataforma por ser de conhecimento de todos os discentes envolvidos e não requer alta conexão com a *internet*. Estas atividades relacionadas ao debate mostraram-se de grande importância, uma vez que possibilitou a interação de todas as turmas e proporcionou um espaço de interação, e relatamos isso positivamente. Foi realizado em novembro de 2020, levando em conta que as aulas presenciais já tinham sido suspensas em março do mesmo ano, conseqüentemente, o encontro foi de suma importância.

Os encontros entre turmas possibilitaram aos discentes exporem sobre seus diversos pontos de vista, pesquisas encontradas, curiosidades, compartilhamentos e socializações de ideias e novidades encontradas. O discente em si, se sente como agente transformador quando o mesmo se vê protagonista do que está sendo vivenciado, de fato, ele é o autor do seu próprio produto, “[...] a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento da manutenção ou transformação social”.³²

Os relatos dos próprios professores e professoras demonstraram como as experiências foram exitosas e gratificantes para os discentes. A investigação sobre a origem das palavras e seus significados, as aplicações das palavras no dia-a-dia que os estudantes não sabiam que eram de origem africana, possibilitou uma troca de conhecimentos e uma vivência diferente no espaço escolar, lembrando que como um dos principais objetivos das intervenções durante o aprendizado em sala de aula, era que todo o conhecimento científico deve ensinar a viver, e deve traduzir-se em um saber prático³³, procurou-se demonstrar que o papel da escola é servir como um espaço de aprendizagem prática para o dia a dia, mesmo que de forma remota, a escola tem por obrigação ser democrática, plural e inclusiva.

Sendo assim, saber trabalhar com as curiosidades e instigar o aluno à pesquisa, foi outro fator importante que demonstrou ser de grande importância, pois “a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-

³² TEIXEIRA, Anísio. *Educação e mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969, p. 9.

³³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2002.

la ou despertá-la, se estiver adormecida”³⁴. Notamos isso no último dia da culminância do projeto. Planejamos e foi executado durante cinco dias, de segunda à sexta-feira, no turno matutino e vespertino, dentro das aulas de História e com o auxílio dos docentes de Língua Portuguesa. Os produtos finais, a elaboração do Dicionário Afro-brasileiro, foi produzido de forma individual por cada estudante, e exposto pelos mesmos no encontro virtual do último dia.

Assim, o projeto pedagógico foi exitoso, envolveu duas disciplinas que conseguiram dialogar, não foi de caráter obrigatório, mas a aceitação dos demais professores foi imediata e importante porque abriu novas possibilidades de aprendizagem aos estudantes sendo necessário considerar as metas desejadas e as condições para a realização da culminância do projeto.

Considerações Finais

No momento de conclusão, gostaríamos de reforçar que nossa intenção é contribuir para o aprofundamento das reflexões e conteúdos abordados de formas incompletas ou até mesmo superficiais em sala de aula, especificamente com turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais, que foi o campo desse projeto e relato de experiência.

Tivemos a intenção de identificar dificuldades, problemas relacionados a abordagens ausentes no livro didático, ressaltando alguns consensos que podem ser construídos em sala de aula e ajudarão a respeito na formação da identidade e do desenvolvimento da história do nosso próprio idioma.

Buscamos analisar as possibilidades de trabalho entre duas disciplinas diferentes com a intenção de buscar respostas e dúvidas dos discentes e dos docentes também, em relação ao nosso idioma e sua construção e evolução no decorrer do tempo até os dias atuais, mesmo que resumidamente.

A História da África e a cultura africana, mesmo sendo uma das que compõem a cultura brasileira, sempre ocupou uma posição sucinta ou quase imperceptível na área educacional. A sua influência, apesar de ampla, nunca possuiu o valor devido ou foi atribuída a importância correta. Com a promulgação de leis que obrigam o ensino da História da África e da cultura africana na sala de aula, a educação brasileira ganhou um novo olhar e uma nova perspectiva. Contudo, dois fatores preponderantes ainda atrapalham o andamento satisfatório

³⁴ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 22.

deste ensino: as resistências provenientes de preconceitos e a falta de formação específica dos docentes.

Como já havíamos dito, a escola tem por obrigação de ser um espaço de direito, democrático, plural e diverso. Por isso, pensar em educação e projetos que a fortifiquem, já é fortalecer as referências negras/pretas na escola e no imaginário coletivo, dando visibilidades aos grandes expoentes na cultura e pensamento nacional e efetivando a Lei 10.639/2003, de ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas redes públicas e particulares da educação.

Nesse contexto, a Lei citada é fruto de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais para uma educação antirracista com o objetivo de rever os descasos cometidos com os afro-brasileiros ao longo da história. Tem especial importância para a divulgação e valorização do legado cultural africano recebido desde o século XVI, pois além de ampliar o conhecimento que se tem dessas culturas, poderemos desenvolver um novo olhar sobre a História da África, afro-brasileira e suas heranças para a construção da sociedade brasileira.

Obtivemos o apoio dos estudantes, da escola e paramos durante uma semana para culminância do projeto. É um passo simples para muitos, mas fundamental para uma escola de rede pública que, por muitas vezes, silencia diante de conteúdos importantes e que eram vistos como triviais. Deixamos aqui narrado nosso relato de experiência e que possa ser útil a professores(as), estudantes e a comunidade acadêmica.

Referências

BONVINI, Emílio. Línguas africanas e o português falado no Brasil. In: FIORIN, J.L.; PETTER, M.. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRODECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a história: metodologia de ensino da História*. Curitiba: Base Editoria, 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia*. Salvador: UFBA/CEAO, 1980.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia (Um vocabulário afro-brasileiro)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

COUTO, Hildo Honório do. *Anti-crioulo: notas sobre as comunidades de descendentes de escravos*. Brasília: Thesaurus, 1992.

CUNHA-HENCKEL, Rosa. *Tráfego de palavras: africanismos de origem banto na obra de José Lins do Rego*. Recife: Fundaj. Ed. Massangana, 2005.

- ELIA, Silvio. *A unidade linguística do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, Coleção Educar. v. 13. 1991.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1946.
- MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Sauer, 2012.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NARO, A.; SCHERRE, Marta. Sobre as origens do português popular do Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 9, n. especial, p. 437-454, 1993.
- PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 2: 1920-1945; fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros Técnicos e Científicos/Editora da USP, 1981.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade*. Estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1950.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

TRAPP, Rafael; SILVA, Mozart. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. *Revista Jovem Pesquisador*, v. 1, 2010, p. 91.

VEIGA, Ilma. A Construção da Didática uma perspectiva histórico-crítica de educação estudo introdutório In: OLIVEIRA, M.R.S. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.

Recebido: 12 de junho de 2021

Aprovado: 25 de outubro de 2021