



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

MARIA ADELÚCIA DOS SANTOS

**MEMÓRIA DAS PALAVRAS: UMA ABORDAGEM LEXICAL DA
LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA**

CURRAIS NOVOS-RN

2018

MARIA ADELÚCIA DOS SANTOS

**MEMÓRIA DAS PALAVRAS: UMA ABORDAGEM LEXICAL DA
LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus de Currais Novos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração- Linguagens e Letramentos (linha de pesquisa- Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes na área de concentração em Linguística Aplicada).

Orientador: Prof. Dr. Márcio Sales Santiago

CURRAIS NOVOS-RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó
- CERES Currais Novos

Santos, Maria Adelúcia dos.

Memória das palavras: uma abordagem lexical da língua portuguesa em sala de aula / Maria Adelúcia Dos Santos. - 2018.

113 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós - Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Sales Santiago.

1. Lexicologia - Dissertação. 2. Lexicografia - Dissertação. 3. Verbetes de dicionário - Dissertação. 4. Êtimo africano - Dissertação. 5. Português - Brasil - Dissertação. I. Santiago, Márcio Sales. II. Título.

RN/UF/BSCN

CDU 81'373

A Dissertação “**MEMÓRIA DAS PALAVRAS: UMA ABORDAGEM LEXICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA**”, de autoria de Maria Adelúcia dos Santos, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo Programa de Pós- graduação do Mestrado Profissional em Letras, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Dissertação defendida e aprovada em _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Sales Santiago
Presidente
Universidade do Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes
1º Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Profa. Dra. Maria Assunção Silva Medeiros
2º Examinador
Universidade do Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dedico este trabalho aos meus pais, Augusto e Helena, pois sem eles a realização do Mestrado não teria sido possível.

Ao meu esposo, Roberto Nascimento, pelo companheirismo de sempre.

Aos profissionais da área que se dedicam à temática do léxico em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as bênçãos alcançadas em minha vida e por fortalecer-me todos os dias na busca pelos meus objetivos.

Aos meus pais, Augusto e Helena, por deixarem seus afazeres de todas as sextas-feiras para acompanhar-me nesta jornada, devido à distância e à falta de transporte para o *campus*. Construíram comigo este sonho e estiveram presentes em todas as horas.

Aos meus irmãos, Aldo e Aparecida, por serem exemplos de professores competentes e assim incitarem a alcançar meus ideais.

Ao meu esposo, Roberto Nascimento, referência como professor de Língua Portuguesa, que me motiva a ser uma profissional melhor e que divide comigo momentos de luta e de glória.

Aos colegas do PROFLETRAS que compartilharam momentos de aprendizado.

Aos todos os amigos e amigas que sempre acreditaram e torceram por mim, especialmente a Andreza Nascimento, Maiara Santos e Adelize Silva.

Ao meu orientador na Graduação, Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva, por ter apresentado a temática do contato entre as línguas africanas e o português do Brasil.

À minha orientadora no curso de Especialização, Profa. Ivone Agra Brandão, que contribuiu para a formação acadêmica na área das relações étnico-raciais.

Aos professores do Mestrado, pela valiosa colaboração nesta jornada de estudo.

Aos meus alunos, que contribuíram para a realização desta pesquisa, bem como à gestão escolar pela parceria e cooperação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Sales Santiago, por todo conhecimento compartilhado, pela disponibilidade e parceria na realização deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa concedida para o financiamento da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este sonho se realizasse.

“Os operários das transformações de nossas línguas são esses representantes de tantas raças, desde a saxônica até a africana, que fazem neste solo exuberante amálgama do sangue, das tradições e da língua”.

José de Alencar

RESUMO

O conhecimento sobre o léxico é uma das competências essenciais para a compreensão de uma língua, uma vez que envolve fatores relacionados às práticas sociais, à cultura, à história e à identidade dos falantes. No entanto, a falta de sistematização da abordagem do conteúdo lexical, principalmente no que diz respeito à atuação das palavras de étimo africano na formação do léxico brasileiro, numa sala de aula de 9º ano de uma escola pública do estado da Paraíba, levou-nos aos seguintes questionamentos: como desenvolver uma abordagem significativa e sistematizada do sistema lexical da língua portuguesa? E ainda: Quais as implicações dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem? Assim surgiu a necessidade de elaborar e desenvolver uma sequência didática que ofereça a possibilidade de trabalhar o léxico de uma forma mais efetiva, através do gênero verbete de dicionário. Nesse trabalho, analisamos as contribuições de ações direcionadas à formação lexical do português falado no Brasil para o conhecimento do aluno. Desse modo, aplicamos estratégias de escrita que favoreceram a valorização dos vocábulos de origem africana que influenciaram a formação do nosso sistema lexical, possibilitando o (re)conhecimento do aporte lexical de base africana incorporado ao português falado no Brasil. Buscamos também, suscitar no aluno o conhecimento mais amplo acerca de sua identidade linguística, além de apresentarmos o hipergênero dicionário, ampliando a concepção de uso e finalidade e propondo aos alunos a produção do gênero verbete de dicionário sobre a temática em questão. Para tanto, o presente estudo baseou-se nos seguintes aportes teóricos: Pontes e Santiago (2009), Krieger (2012, 2014), Santiago (2012, 2015) e Antunes (2012) nos estudos voltados para o Lexicografia e o léxico em sala de aula; Mendonça (1972), Castro (2001, 2012), Lopes (2006), Silva (2004) como embasamento para as questões relativas ao contato entre as línguas africanas e o português do Brasil; Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008) nas orientações acerca da elaboração da sequência didática. A metodologia seguiu os pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (1986), Moreira; Caleffe (2006) e Fritzen (2012) a partir de uma perspectiva qualitativa referente aos dados de pesquisa. Os resultados apontaram que o trabalho sistemático e significativo com o léxico em sala de aula, a partir do hipergênero dicionário, contribuiu para que os alunos ampliassem o conhecimento sobre a formação de sua própria identidade linguística ao passo que tiveram um aprimoramento bastante significativo em relação ao processo de escrita.

Palavras-chave: Lexicologia. Lexicografia. Verbetes de dicionário. Étimoafricano. Português do Brasil.

ABSTRACT

Knowledge about lexicon is one of the essential competences for understanding a language, since it involves factors related to social practices, culture, history and the identity of speakers. However, the lack of systematization of the lexical content approach, specifically regarding the performance of the words of African etymology in the formation of the Brazilian lexicon, in a 9th grade classroom of a public school in the state of Paraíba, led us to the following questions: how to develop a meaningful and systematized approach to the Portuguese language lexical system? What are the implications of this approach in the teaching-learning process? This has led to the need to elaborate and develop a didactic sequence that offers the possibility of working the lexicon more effectively through the dictionary entry genre. In this work, we intend to analyze the contributions of actions directed to the lexical formation of the Portuguese spoken in Brazil for the knowledge of the student. In this way, we apply writing strategies that favor the valorization of the words of African origin that influenced the formation of our lexical system, making possible the (re) knowledge of the lexical contribution of African base incorporated into Portuguese spoken in Brazil. We also seek to elicit in the students the widest knowledge about their linguistic identity, in addition to presenting the hypergeneric dictionary, expanding the conception of use and purpose and proposing to students the production of the genre dictionary entry on the subject matter in question. Therefore, the present study was based on the following theoretical contributions: Pontes and Santiago (2009), Krieger (2012, 2014), Santiago (2012, 2015) and Antunes (2012) in the studies focused on Lexicography and lexicon in the classroom; Mendonça (1972), Castro (2001, 2012), Lopes (2006), Silva (2004) as a basis for questions concerning contact between African languages and Brazilian Portuguese; Dolz and Schneuwly (2004) and Marcuschi (2008) in the guidelines on the elaboration of the didactic sequence. The methodology followed the assumptions of the action research of Thiollent (1986), Moreira; Caleffe (2006) and Fritzen (2012) from a qualitative perspective regarding the research data. In general, the results point out that a systematic and meaningful work with the lexicon in the classroom, from the hypergeneric dictionary, contributed to the students to increase the knowledge about the formation of their own linguistic identity while they have had a significant improvement over the writing process.

Keywords: Lexicology. Lexicography. Dictionary entry. African etymology. Brazilian Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do volume do 9º ano.....	36
Figura 2- Sumário descritivo.....	37
Figura 3- Conteúdo lexical.....	38
Figura 4- Esquema de sequência didática.....	40
Figura 5- Fundamentação teórica.....	46
Figura 6- Visita à biblioteca escolar.....	55
Figura 7- Cadastro na biblioteca.....	55
Figura 8- Alunos do 9º ano.....	56
Figura 9- Seminário temático: culinária africana na cozinha brasileira.....	59
Figura 10- Seminário temático: culinária africana na cozinha brasileira.....	60
Figura 11- Seminário temático: a influência africana na musicalidade.....	61
Figura 12- Seminário temático: a influência africana na musicalidade.....	61
Figura 13- Seminário temático: religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro.....	63
Figura 14- Seminário temático: religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro.....	63
Figura 15- Seminário temático: moda africana.....	64
Figura 16- Seminário temático: moda africana.....	65
Figura 17- Seminário temático: relações familiares e afetivas.....	66
Figura 18- Seminário temático: relações familiares e afetivas.....	66
Figura 19- Culminância do projeto.....	71
Figura 20- Culminância do projeto.....	72
Figura 21- Culminância do projeto.....	72
Figura 22- Culminância do projeto.....	73
Figura 23- Culminância do projeto.....	73
Figura 24- Culminância do projeto.....	74
Figura 25- Culminância do projeto.....	74
Figura 26- Culminância do projeto.....	75
Figura 27- Culminância do projeto.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Frequência do uso do dicionário nas três séries iniciais do Fundamental II.....	49
Gráfico 2- Função do dicionário.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produção inicial.....	48
Quadro 2- Verbetes.....	57
Quadro 3- Produção final.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	16
2.1 Memória das palavras: um breve percurso do léxico africano no Brasil .	16
2.2 Breves considerações sobre o léxico de matriz africana	17
2.3 A lei nº 10.639/03 e os impactos para a política educacional	20
2.4 Abordagens lexicais em sala de aula	22
2.5 A Lexicografia e o dicionário	24
2.6 O hipergênero dicionário	25
2.7 O sistema de crenças acerca do uso do dicionário	27
2.8 O uso do dicionário em sala de aula	28
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	31
3.1 Natureza de pesquisa	31
3.2 Cenário e participantes da pesquisa	34
3.3 Instrumentos e <i>corpus</i> da pesquisa	35
3.4 Projeto de intervenção	40
4 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA	45
4.1 Apresentação da situação inicial	45
4.2 Produção inicial	47
4.3 MÓDULO 1: (Re)conhecendo o hipergênero dicionário	49
4.4 MÓDULO 2: Seminários temáticos	58
4.5 Produção final e reescrita	67
4.6 Apresentação para a comunidade	69
5 CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES.....	81
ANEXOS.....	103

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o domínio lexical é uma das competências essenciais para a compreensão de uma língua, é notável que este campo de estudos é de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Além do conhecimento linguístico em sua estrutura propriamente dita, o trabalho com o léxico envolve uma série de outros conhecimentos que vão desde a competência em práticas sociais, até saberes relacionados à cultura, à história e à identidade dos falantes.

Em se tratando do léxico de Língua Portuguesa, especificamente de sua formação, nota-se que o português do Brasil foi constantemente influenciado por outras línguas, as quais colaboraram diretamente para a construção de uma variante da vertente “metropolitana”. A variação notada no âmbito da fonética, da sintaxe e, sobretudo, do léxico, é resultado da atuação de fatores históricos, dentre eles a presença africana na história brasileira entre os séculos XVI e XIX.

Frente a isso, ainda não há total reconhecimento entre os estudiosos acerca das influências que as línguas africanas exerceram na formação do nosso português, uma vez que os puristas adotam a noção de português padrão e homogêneo como modelo linguístico. Assim, atribuem aos falares negroafricanos um caráter deformador da Língua Portuguesa.

A partir destas reflexões, na expectativa de compreender as razões que levam à falta de sistematização do trabalho com o léxico, e à consequente falta de reconhecimento da identidade linguística do aluno, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa: como desenvolver uma abordagem significativa e sistematizada do sistema lexical da Língua Portuguesa? E ainda: Quais as implicações dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem?

Para responder esses questionamentos, nossa pesquisa se direcionou para o seguinte objetivo geral: analisar as contribuições de ações direcionadas à formação lexical do português falado no Brasil para o conhecimento do aluno. Especificamente, os objetivos foram: (1) aplicar estratégias de escrita que favoreçam a valorização dos vocábulos de origem africana que influenciaram a formação do nosso sistema lexical; (2) possibilitar o (re)conhecimento do aporte lexical de base africana incorporado ao português falado no Brasil; (3) suscitar no aluno o

conhecimento mais amplo acerca de sua identidade linguística; (4) apresentar o hipergênero dicionário ampliando a concepção de uso e finalidade; (5) propor aos alunos a produção do gênero verbete de dicionário sobre a temática em questão.

Esta pesquisa partiu da necessidade de promover a valorização da história de nossa língua, especialmente através do resgate da memória de suas palavras, bem como o enaltecimento da cultura e do sentimento de pertença da identidade linguística do aluno, cujo desenvolvimento se deu numa turma do 9º ano do ensino fundamental de escola pública situada na cidade de Juazeirinho- PB.

Outra razão que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho profissional, surgiu na graduação do curso de Letras-Habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba. A disciplina Português VI, cuja ementa traçava um panorama sobre a formação de nossa língua, representou o primeiro contato com as teorias que discorriam sobre a influência das línguas africanas em nosso idioma. Ao término da graduação, o resultado foi a autoria do trabalho intitulado “O aporte lexical africano na formação do português do Brasil”, no ano de 2013.

No ano de 2014 a temática seguiu desenvolvida com a publicação do trabalho que teve como título “O prestígio da língua yorubá em detrimento das línguas do grupo banto na formação do português brasileiro”, na revista científica digital *Africanias.com*, o qual pretendia elucidar a contribuição das línguas africanas na formação da língua portuguesa em sua modalidade brasileira.

Em seguida a carreira acadêmica prosseguiu com o curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, na Universidade Federal de Campina Grande, cujo trabalho final foi intitulado “Banana, farofa e outras africanias presentes no português do Brasil”, no ano de 2016.

Sendo o léxico a parte mais sensível às condições sociais, históricas e culturais de um sistema linguístico, a presente pesquisa apresenta sua relevância na medida em que visa analisar as contribuições de ações direcionadas à formação lexical do português falado no Brasil para o conhecimento do aluno.

Quanto a isso, acrescenta-se inclusive o cumprimento da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a qual visa a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade e as origens do povo brasileiro.

A importância do trabalho, a partir dessa perspectiva, possibilita que o aluno reconheça os aspectos que contribuíram para a formação de nossa identidade, valorizando, sobretudo, a variação e as particularidades que enriquecem de forma tão singular a nossa língua.

Deste modo, a pesquisa intitulada como “Memória das palavras: uma abordagem lexical da língua portuguesa em sala de aula” apresenta um plano de texto dividido em quatro capítulos detalhados a seguir.

No primeiro capítulo apresentamos a introdução do trabalho, expondo os aspectos relevantes da pesquisa, as perguntas que a norteiam, os objetivos propostos na investigação, a metodologia e os aportes teóricos.

No segundo capítulo, de cunho teórico, discutimos sobre a abordagem do léxico em sala de aula e sobre a utilização do dicionário, suas crenças e suas concepções, através do debate de alguns estudiosos como Pontes e Santiago (2009), Krieger (2012, 2014) e Santiago (2012, 2015). Também contemplamos as considerações sobre o papel das línguas africanas na constituição de português do Brasil, sobretudo através dos estudos de Castro (2012), Petter e Alkmin (2009) e Lopes (2006).

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, mencionando o método de abordagem e a natureza da pesquisa. Apresentamos também os sujeitos envolvidos na mesma, além do processo de planejamento da atividade proposta e da metodologia adotada.

No quarto capítulo demonstramos os resultados e a discussão dos dados coletados a partir do desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula, considerando nossas questões de pesquisa.

Por fim, apresentamos as conclusões que se referem às reflexões acerca da aplicação da sequência didática na turma selecionada, suas contribuições como também a possibilidade de futuras retomadas. Apresentamos ainda os anexos e os apêndices dessa investigação.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, consideramos alguns pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa. Em relação às abordagens lexicais e ao uso do dicionário em sala de aula, o trabalho baseou-se, principalmente, nos estudos de Pontes e Santiago (2009), Krieger (2012, 2014) e Santiago (2012, 2015). Sobre o léxico de matriz africana, abordamos sobretudo as contribuições de Castro (2012), Petter e Alkmin (2009) e Lopes (2006). O capítulo foi organizado nas seguintes seções: (2.1) Memória das palavras: um breve percurso de léxico africano no Brasil; (2.2) Breves considerações sobre o léxico de matriz africana; (2.3) A lei nº 10.639/03 e os impactos para a política educacional; (2.4) Abordagens lexicais em sala de aula; (2.5) A Lexicografia e o dicionário; (2.6) O hipergênero dicionário; (2.7) O sistema de crenças acerca do dicionário; (2.8) O uso do dicionário em sala de aula.

2.1 Memória das palavras: um breve percurso de léxico africano no Brasil

Com o avanço da Linguística, surgiram alguns posicionamentos que definem a língua como um sistema heterogêneo e diversificado, considerando a participação dos africanos como importantes agentes transformadores da língua portuguesa falada no Brasil.

Em relação aos debates travados acerca do tema, as pesquisas nos mostram que o mesmo foi enunciado de forma mais sistemática por volta da segunda metade do século XIX, através dos estudos pioneiros de Nina Rodrigues, em sua obra intitulada *Os africanos no Brasil* (1932).

Em 1933, os estudos a respeito da temática foram representados pelos postulados de Jacques Raimundo, o qual conclui que a maior parte das características do português do Brasil se deve à influência das línguas africanas, especialmente o quimbundo e o iorubá.

Ao final da mesma década, porém, o contexto de abordagem do papel das línguas africanas passaram a ter outra dimensão. Norteados por uma ideologia mais purista, os estudos defenderam a chamada unidade cultural e linguística luso-brasileira. Assim, os falares africanos foram considerados como uma mera deformação ou simplificação do português, cujos vestígios não passaram de uma

espécie de criouliização ou semicriouliização. Esta concepção foi defendida por meio das contribuições de Silva Neto (1950).

Corroborando com estes ideais, Melo (1946) e Sílvia Elia (1979) reafirmaram que a presença africana apenas acelerou as tendências latentes da Língua Portuguesa, sem que esta tenha necessariamente sofrido interferência daquela.

Entretanto, Castro (2001) retoma a noção de influência não só no âmbito linguístico, como também no âmbito cultural, atribuindo a esta relação uma “mistura bem resolvida”. A autora baseia sua obra na sistematização do vocabulário africano importado pelo português corrente do Brasil através de diferentes contextos socioculturais.

Já Silva (2004) posiciona-se de forma contrária à concepção de influência, ao argumentar que esta terminologia envolve uma perspectiva de natureza superficial. Para isto o autor propõe uma explicação fundamentada em fatores sócio-históricos para os quais os africanos adotaram a Língua Portuguesa como uma língua secundária, reestruturando o português europeu.

Como visto, não há consenso acerca do papel que as línguas africanas exerceram na formação de nossa língua. A presente pesquisa, porém, defende o conceito de influência, uma vez que estes falares deram uma nova configuração ao português metropolitano, resultando numa língua dotada de elementos particulares e diferenciados.

No entanto, apesar de se considerar o sistema lexical do português brasileiro em sua diversidade, percebe-se que a prática em sala de aula muitas vezes deixa esse importante aspecto à margem do ensino. Com isso, o estudo do léxico é geralmente relegado a segundo plano, uma vez que a prioridade é dada aos estudos puramente gramaticais. Tal tratamento acarreta a falta de conhecimento sobre a história dos falantes que contribuíram para a formação de nossa história, de nossa cultura e de nossa identidade.

2.2 Breves considerações sobre o léxico de matriz africana

O trabalho com a formação do sistema lexical sugere que o falante conheça a história de sua própria língua, intentado o conseqüente (re)conhecimento e o sentimento de pertença a determinada identidade linguística.

Em se tratando do estudo voltado para o léxico de língua portuguesa, percebe-se, porém, que muitas vezes a prática não aborda a temática de forma adequada. Tal abordagem deve-se, dentre outras razões, ao fato de o tratamento dado aos estudos lexicais e à ampliação do vocabulário permanecer marginalizado, conforme Antunes (2012).

De fato, observa-se que nas aulas de Língua Portuguesa o léxico é tratado de forma bastante superficial e longe da realidade dos alunos. Ao se abordar a formação de nossa língua, por exemplo, geralmente as seções enfatizam a formação das palavras de origem latina, deixando a desejar o trato com as outras línguas que mantiveram contato com português ao longo de sua história as quais influenciaram decisivamente.

Considerando a formação histórica de nosso país no tocante à participação de diferentes povos aqui instalados, percebe-se um conjunto lexical que, embora tenha vocabulário constante em relação ao português europeu, é dotado de elementos lexicais também peculiares e, por isso, diversos.

Essa variedade deve-se a uma série de fatores pertencentes ao contexto histórico de nosso país. A participação das línguas indígenas, negroafricanas, e dos emigrantes que se fixaram em algumas regiões do país, além da presença dos estrangeirismos e empréstimos linguísticos, constituem os principais aspectos em termos de distinções lexicais.

A esse respeito, Castro (2012, p. 64) afirma que:

Em que pese a evidência do impacto da herança africana e sua exploração por todos os meios, o avanço do componente negro-africano na modelação do perfil da cultura e da língua características do Brasil, que não são acontecimentos isolados nesse processo, continua sendo subliminar, graças ao verniz eurocêntrico que lhe é imposto pela sociedade brasileira.

No contexto escolar, as línguas de origem africana, quando ligeiramente citadas no processo de formação do conjunto lexical do português brasileiro, são generalizadas sem se considerar suas características, sua pluralidade étnica, muito menos o contexto no qual foram integradas ao português.

A respeito das contribuições que os falares africanos prestaram para o português falado no Brasil, Mendonça (1972, p. 61), em sua clássica obra intitulada *A influência africana no português do Brasil*, apresenta uma das análises pioneiras para os estudos linguísticos brasileiros. Para o autor, “o negro influenciou

sensivelmente a nossa língua popular. Um contato prolongado de duas línguas sempre produz em ambas fenômenos de osmose”. (p. 61)

Percebe-se com isso, que o contato entre línguas resulta num inevitável processo no qual as características são assimiladas de modo a deixar marcas linguísticas próprias.

A esse respeito, Petter e Alkmim (2009) realizam um levantamento dos vocábulos de origem africana em uso, atualmente, no português brasileiro. É através de registros obtidos a partir da comparação entre os trabalhos de vários estudiosos que os autores analisam a estabilidade e o dinamismo do uso desses termos, buscando evidenciar sua integração, mobilidade e vitalidade.

Lopes(2006)considera que tanto na fonética, quanto na morfologia e na sintaxe, as línguas bantas¹influenciaram decisivamente a língua que se fala hoje no Brasil“ (p.18). Para comprovar sua tese, reuniu mais de 250 propostas etimológicas integradas ao português brasileiro, às quais atribuiu uma provável origem banta.

Dentre os estudos acerca da temática, considera-se a obra de Castro (2001) como uma das pesquisas mais completas e sistemáticas em relação ao registro do léxico de origem afro no Brasil. O estudo conta com a compilação de termos integrados ao sistema lexical brasileiro, os quais são divididos conforme os contextos em que ocorrem.

Com efeito, Castro (2012, p.37) destaca a participação das línguas negroafricanas na configuração do patrimônio linguístico do português do Brasil, considerando que os vocábulos aqui integrados:

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 *tindolelé* 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, sunga*), da habitação (*cafofo, moquiço*), da família (*caçula, babá*), do corpo humano (*bunda, corcunda, banguela, capenga*), das relações pessoais e de carinho (*xodó, dengo, cafuné*), dos insultos (*sacana, lelé*), do mando (*bamba, capanga*), do comércio (*quitanda, muamba, maracutaia*).

¹ Família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques, etc. (LOPES 2006)

Diante de tais considerações, é notória a contribuição que os aportes lexicais de base africana prestaram para a formação de nosso léxico, aportes estes presentes em vários segmentos culturais do contexto social do povo brasileiro, dentre eles: a musicalidade, a culinária, as relações familiares, o vestuário, a religiosidade, dentre outros.

Tais vocábulos foram de tal forma integrados ao sistema lexical do português do Brasil que muitos de seus falantes compartilham naturalmente, mesmo desconhecendo a sua procedência.

2.3 A lei nº 10.639/03 e os impactos para a política educacional

No contexto das relações étnico-raciais em sala de aula, percebe-se que houve certa progressão em relação à implementação de políticas públicas. A partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul no ano de 2001, várias discussões surgiram acerca da temática. Em 2003, no Brasil, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), encarregada de reformular e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados.

Nesse mesmo ano, um importante avanço no sentido da promoção da igualdade racial no processo de ensino aprendizagem foi realizado. A sanção da Lei nº 10.639/09, e a consequente alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

O acréscimo dos artigos 26-A, 79-A e 79-B à Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) trouxe impactos para a educação não só em relação à reconstituição do currículo escolar com a inclusão de novos conteúdos, como também a necessidade de repensar vários aspectos da política educacional: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial, a publicação de material didático atualizado, a realização de pesquisas, a criação de fóruns e núcleos de estudo, dentre outras deliberações.

Nessa perspectiva, é criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável por implementar políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural do nosso país.

Nesse ano, a implementação das Diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira e africana representaram um importante recurso pedagógico para inserir na escola discussões a respeito das relações raciais no Brasil.

Cabe salientar que tais medidas educativas não devem ser dirigidas apenas aos negros e sim a todos os alunos independentemente da cor da pele, como forma de educar para o exercício da cidadania na tentativa de construir um país mais justo e equânime.

Aos estabelecimentos de ensino juntamente com os professores e os demais agentes envolvidos no processo de ensino, cabe, portanto, prover meios que possibilitem o acesso dos educandos ao conhecimento sobre a temática.

A Lei nº 10.639/03 representa um importante avanço no sistema educacional com relação à promoção da igualdade racial e valorização da diversidade que constitui a nossa história. No tocante à disciplina de Língua Portuguesa, a referida lei enfatiza a área de Literatura no âmbito do currículo escolar. No entanto, cabe ressaltar a obrigatoriedade e necessidade de se tratar o tema também nas outras áreas do ensino. Dada a proposta de intervenção, a presente pesquisa visa mostrar como aplicar conteúdos significativos voltados para a cultura africana no campo da análise linguística, especificamente no sistema lexical.

Nesse contexto, diante da proposta de se trabalhar o léxico de matriz africana através do hipergênero dicionário, é de extrema relevância fundamentar-se na apresentação dos critérios de exclusão e de classificação das obras segundo o PNLD Dicionários 2012.

Quanto aos critérios de exclusão das obras, conforme Santiago (2015, p. 75), o item 2.1.4, que trata dos aspectos éticos descreve que os dicionários devem atender aos seguintes pressupostos:

1. Inclusão de elementos vocabulares e (ou) textuais que propiciem a compreensão da diversidade e o respeito à alteridade com vistas à formação ética dos usuários da obra.

2. Ausência de explicações ou definições preconceituosas e (ou) estereotipadas.

Também nos critérios classificatórios das obras há um olhar voltado para as questões relativas à diversidade. O item 2.2.3 avalia os dicionários conforme a seleção lexical empregada, dentre elas “[...] 5. Inclusão de africanismos e indigenismos”(SANTIAGO, 2015, p. 76).

Segundo o item, o trabalho com o dicionário em sala de aula ultrapassa o caráter de mera consulta de vocábulos. Há nesse gênero a presença do traço ideológico que determina a seleção lexical utilizada para definir cada palavra que pode ou não reforçar certos estereótipos. Pontes e Santiago (2009, p.118), faz uma análise acerca de quatro definições da palavra *candomblé* presente em diferentes dicionários escolares. Em sua análise, constatou que na maioria delas ocorre manifestações de preconceito denominando a palavra como *ritual*, *feira* e *culto*, sendo que apenas uma das definições a reconheceu como uma *religião*:

can.dom.blé Religião introduzida no Brasil por escravos, na qual crentes novos e ancestrais, reais ou míticos, eram divinizados.

candomblé Festa religiosa do culto afro-brasileiro.

candomblé. Ritual animista afro-brasileiro, originário de Benin e Nigéria, que rende culto aos orixás.

candomblé. Culto afro-brasileiro que engloba as nações jeje, nagô, angola e congo.

Percebe-se com isso que a escolha dos elementos lexicais que denominam as palavras nos verbetes de dicionários é reveladora de ideologia, acentuando-se assim o papel do gênero na formação ética dos usuários.

Apresentadas as considerações teóricas, abordaremos no próximo capítulo os aspectos metodológicos.

2.4 Abordagens lexicais em sala de aula

Em se tratando do ensino da língua portuguesa, percebe-se que várias são as posturas e metodologias adotadas pelos professores em sala de aula. Dentre as práticas mais abordadas está a de priorizar o ensino da norma padrão em detrimento de outros elementos linguísticos constitutivos da língua. Componentes como o léxico, por exemplo, quando não totalmente dispensados, ocupam um espaço reduzido nas aulas de Língua Portuguesa, ficando o seu estudo restrito a algumas notas em seções limitadas nos livros didáticos.

Tradicionalmente, entende-se por léxico, conforme Antunes (2012, p.27), “[...] o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”. Em sentido restrito, o léxico é tão somente abordado como uma lista de palavras que compõe a língua, ou um sistema neutro e fechado com o objetivo apenas de listar vocábulos em campos semânticos.

A abordagem lexical nas aulas de Língua Portuguesa é, em geral, feita de forma bastante simplista e inadequada. Dada a tradição de se considerar o ensino da gramática normativa como prioridade, as questões que perpassam o estudo do léxico são frequentemente associadas e reduzidas à morfologia, ficando sua exposição a cargo dos processos de formação de palavras. Esta que deveria ser uma atividade de exploração e ampliação lexical é muitas vezes reduzida a meras consultas em dicionários, desprovidas de uma significação mais ampla, dotada de contexto e interação social.

No equívoco desta abordagem, o léxico é, portanto, reduzido à condição de sistema estático, sem se considerar as características históricas e culturais que influenciam em sua constituição.

Diante deste contexto, Antunes (2012) propõe ao trabalho com o léxico importantes considerações, entre elas a relação existente entre as palavras e as categorias cognitivas da língua, a mutabilidade e a variação linguística, dada a dinâmica existente em sua formação. Krieger (2012, p. 172) corrobora com tal postura ao afirmar que

(...) o léxico é um componente aberto, descontínuo e em constante mutação em razão do surgimento de novas palavras e do fato de que muitas caem em desuso. O léxico também comporta variações no plano semântico por meio de novos sentidos que se agregam ao já existente, configurando a dimensão polissêmica das palavras.

Trabalhar o componente lexical em sala de aula é, portanto, explorar suas várias possibilidades. É sair do plano da mera significação das palavras e mergulhar na inter-relação com outras áreas, a saber, a semântica, a discursividade, as teorias de texto etc.

Sendo as unidades lexicais “reveladoras de culturas, ideologias e subjetividade”, conforme afirma Krieger (2014, p. 324), a prática pedagógica, deve, pois, debruçar-se sobre o contexto histórico-social dos falantes, como meio de possibilitar que o aluno se reconheça em sua própria historicidade.

O estudo do léxico pressupõe uma abordagem que dê conta de toda a sua formação e mutabilidade conforme as práticas sociais, já que é na própria sociedade que ele se recria e que se realiza em constante movimento.

Nesse sentido, para uma prática pedagógica que aborde o léxico de língua portuguesa de forma adequada, é importante considerar os mais variados aspectos que influenciaram sua formação, a cultura dos diferentes povos aqui instalados, a ideologia que vigorava na época, as condições sociais, entre outros aspectos.

Nesse contexto, destacam-se os povos indígenas, como também os africanos, os quais exerceram um papel decisivo na formação do nosso patrimônio lexical. Tais aspectos contribuíram para tornar o português do Brasil distinto do português falado em Portugal, tanto em variações que perpassam pelo léxico, como também pela fonética e pela sintaxe.

Abordaremos neste trabalho o aporte lexical de base africana que foi incorporado ao português falado do Brasil, pelo fato dessa influência estar presente em vários segmentos de nossa cultura, embora a maioria dos falantes a desconheça.

2.5A Lexicografia e o dicionário

Dentre as ciências que estudam o léxico, a Lexicografia configura-se como a técnica de elaboração de dicionários, em sua dimensão aplicada. Na dimensão teórica, por sua vez, apresenta-se a Lexicografia teórica, também conhecida por Metalexigrafia, a qual se debruça sobre o léxico, “observando as múltiplas faces que o compõem sempre à luz de seu tratamento dicionarizado” (KRIEGER 2012, p. 171).

A Lexicografia pedagógica apresenta-se neste cenário como uma proposta de orientação para a prática em sala de aula, a partir da qual o professor estaria habilitado para saber avaliar criticamente os diversos tipos de dicionários bem como saber manuseá-lo de forma adequada.

Sendo o dicionário considerado uma importante ferramenta didática, é necessário que este seja um recurso adequado conforme os destinatários e os objetivos didáticos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

Entre léxico e dicionário, Krieger (2014, p.326) afirma haver uma relação indissociável:

A representatividade de um item lexical está também associada à legitimidade de palavra da língua ao ser dicionarizada. De fato, são os dicionários que conferem essa legitimidade, funcionando nas sociedades como “um cartório de registro de palavras, e como tal concede-lhes a certidão de nascimento”.

Em outros termos, o dicionário é a obra que tem a finalidade de registrar o léxico, partindo do princípio da memória coletiva da palavra, de sua frequência de uso e de sua representatividade. Apesar da estreita relação, a autora ressalta, porém, que léxico e dicionário são termos que não se recobrem, uma vez que “o registro lexicográfico, embora possa ser abrangente, dificilmente espelha o léxico no seu todo” (KRIEGER, 2014, p.326), devido ao dinamismo, à expansão e à recriação do mesmo.

2.60 hipergênero dicionário

A respeito do dicionário, percebe-se que esta obra é comumente entendida como um veículo ou um suporte de comunicação e não como um gênero textual propriamente dito.

Neste contexto, Bonini (2011) apresenta a falta de sistematização no que diz respeito às relações entre gênero e veículo, que correspondem a problemas bastante sensíveis a serem resolvidos dentre o conjunto de conceitos que operam nesta área. Considera que “o gênero pode ser discernido do veículo, que se encarregaria de transportá-lo, servir de suporte, e que seria mais físico e menos convencional. O suporte pode caracterizar os dispositivos mediante os quais os gêneros circulam”. Embora gênero e veículo não se separem completamente, pode-se, portanto, construir uma distinção, levando-se em conta este contínuo.

Nesta perspectiva, Marcuschi (2008, p. 173) aborda a questão do suporte de gêneros textuais. A respeito dos estudos que tratam da temática, o autor considera que:

Discussão ainda em andamento é a que diz respeito ao suporte dos gêneros. Muitos livros didáticos falam em portadores de gêneros lembrando com isso os diversos locais ou continentes de gêneros como um jornal, um livro e uma revista semanal. No entanto, equivocam-se os manuais quando falam no dicionário como portador de gênero, pois ele próprio é um gênero.

Em relação às discussões no contexto dos debates sobre gêneros textuais, Bonini (2011) acrescenta algumas considerações, entre as quais estão as contribuições de Swales (2004), que segundo ele, “permite-nos visualizar a complexidade desse panorama, quando esse autor propõe que o termo constelação de gêneros passe a designar uma série de fenômenos: as hierarquias, as cadeias, os conjuntos e as redes de gêneros”, cujas concepções ampliam o escopo social e contextual da noção de gênero.

Corroborando com tais proposições, o autor apresenta o conceito de hipergênero, ao defender que “os gêneros, por vezes, são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado)”.

Neste sentido, o presente trabalho defende que o dicionário pode ser compreendido como um hipergênero, na medida em que agrupa outras estruturas enunciativas, que segundo Santiago (2012, p. 5) estão assim organizadas:

Na macroestrutura, o dicionário se organiza em três partes principais: as páginas iniciais da obra, o corpo do dicionário e as páginas finais do dicionário. As páginas iniciais frequentemente incluem apresentação, prólogo, introdução, instruções de uso do dicionário, listas e abreviaturas. Já o corpo do dicionário é constituído pela nomenclatura em si, isto é, o dicionário propriamente dito. É dentro da macroestrutura que se apresentam as microestruturas, denominadas de verbetes. Nas páginas finais da obra, geralmente são incluídos anexos, tabelas, bibliografia, informações enciclopédicas, etc.

Estas disposições de elementos podem variar de acordo com as pretensões do organizador, bem como das especificidades do público- alvo.

Assim, sendo o dicionário compreendido como um hipergênero entende-se que o mesmo agrupa outros gêneros em sua constituição. Especificamente sobre o verbete, que corresponde à atividade de produção textual da proposta de intervenção, Dionísio (2002) traz importantes considerações acerca de sua abordagem em sala de aula, com propostas que vão inclusive além do dicionário.

Quanto à discussão sobre o dicionário, Hoey (2001) *apud* Dionísio (2002, p. 126) defende a ideia de que dicionários, enciclopédias e glossários são colônias discursivas, ou seja, “discurso cujas partes componentes não derivam seus significados das sentenças em que estão inseridas”. Segundo a autora, a noção de colônia discursiva é metafóricamente relacionada a uma colmeia, na qual os verbetes seriam as abelhas moradoras.

2.7 O sistema de crenças acerca do uso do dicionário

O dicionário constitui-se como um hipergênero que não só registra a grafia dos vocábulos, como também apresenta outras tantas características relativas ao sentido, historicidade e ideologia do sistema lexical.

No entanto, embora se reconheça a relevância dessa ferramenta enquanto potencial didático na abordagem lexical, seu uso, quando feito, tende a incorrer em diversos equívocos que comprometem desde a efetiva aprendizagem até a familiaridade do discente com tal gênero.

Dentre as razões que convergem para a não efetivação da aprendizagem lexical está o fato de o professor muitas vezes não ser habilitado para o trato com o dicionário em sala de aula. A grade curricular dos cursos de letras geralmente não aborda as ciências que respaldam o trabalho com o léxico no contexto escolar.

Mesmo quando utilizado como apoio didático, justamente pela carência de uma formação pautada na Lexicologia e Lexicografia, o uso do dicionário é cercado por um sistema de crenças consideradas por Pontes e Santiago (2009), dentre as quais estão:

1. O uso do dicionário é para toda a vida: a referida crença parte do pressuposto que o dicionário é uma obra atemporal, isto é, não suscetível a mudanças e por tal motivo é eterno. Aqui não se considera a dinamicidade do sistema lexical e a necessária renovação e recriação das palavras.
2. Um dicionário perfeito serve para tudo: A ideia defendida por esta crença considera que o dicionário seria uma obra universal, a qual abarcaria todas as necessidades dos consulentes. Contudo, este tipo de argumento não se sustenta ao perceber, por exemplo, que existem diversas classificações conforme os objetivos propostos e o público-alvo envolvido.
3. O bom dicionário é o mais conhecido: o protótipo de dicionário seria o mais popular. Nesse sentido, é conferida legitimidade a determinada palavra desde que esta pertença àquele tipo.
4. O dicionário com uma nomenclatura imensa é a melhor: nesta crença a qualidade da obra é classificada conforme o número de entradas. Assim, quanto mais volumoso o dicionário maior legitimidade lhe é conferida.
5. O dicionário representa uma única norma: O equívoco desta abordagem consiste no fato de considerar o dicionário como a obra detentora do uso da

norma culta, e nesse sentido a palavra por ele abordada representa a forma mais correta a ser utilizada.

6. O dicionário indica competência intelectual de quem o lê: acredita-se geralmente, que aquele que consulta o dicionário não tem conhecimento sobre a língua. Assim, a competência intelectual daquele que utiliza o dicionário para consulta é posta em descrença.
7. O dicionário é uma obra objetiva e neutra: Considera-se nesta crença que o dicionário seria uma obra sem posicionamento ideológico. Tal postura vai de encontro às ciências do léxico, as quais defendem a referida obra como um texto, sendo assim dotado de ideologia, ponto de vista e visão de mundo.

O sistema de crenças mencionado, ainda é uma realidade quanto ao uso do dicionário em sala de aula. Tal fato justifica-se pela carência na formação pedagógica, e pelo conseqüente desconhecimento no que postula as ciências que tratam da abordagem lexical.

A funcionalidade do dicionário vai muito além desse sistema de crenças que restringem sua abordagem em sala de aula ou da limitação de seu uso a meras consultas de significado e ortografia. O dicionário dispõe de várias possibilidades dentre as quais estão a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos, a descrição linguística, além de outras dimensões como a etimologia, que trata da origem das palavras, destacando-se nesta pesquisa, o trabalho com o étimo de origem africana.

2.8 O uso do dicionário em sala de aula

Dado o importante papel do registro lexical de acordo com princípios específicos, o uso do dicionário apresenta-se como uma das ferramentas mais adequadas para explorar o léxico em sala de aula. Quanto à definição deste recurso, Santiago (2012, p. 02), considera que

Os estudos lexicográficos o classificam ainda como uma obra mais comumente organizada em ordem alfabética, por razões estruturais e de consulta, que retrata além de informações gramaticais, semânticas e pragmáticas, conhecimentos culturais referentes à língua em que ele está inserido através das unidades lexicais que o compõem.

Em relação à tipologia aplicada ao dicionário, Santiago (2012) aponta alguns dos modelos mais utilizados atualmente, cujas classificações são feitas a partir de critérios que vão desde os destinatários e a finalidade, até o quantitativo de entradas:

- dicionário geral ou padrão, que são modelos mais usados na sociedade contemporânea, os quais podem ser monolíngues, bilíngues, trlíngues ou multlíngues;
- minidicionário ou dicionário de bolso, que são modelos em versão reduzida do dicionário geral, que se voltam a um amplo uso social;
- dicionário escolar, que por sua vez, são obras com fins mais didáticos, voltadas para a aprendizagem de línguas;
- dicionários técnico-científicos, que englobam os termos de determinadas áreas técnico-científicas;
- dicionário eletrônico, qual pode ser utilizado através de recursos midiáticos, como CD, DVD;
- dicionário *on-line*, que pode ser acessado via internet.

Com a vasta classificação dos dicionários que estão à disposição dos usuários, concorre o problema da falta de critérios em sua elaboração. Especificamente no contexto escolar, que se subentende ser o espaço no qual o dicionário seria abordado de forma mais sistemática, é que se verifica a maior falta de fundamentação teórica.

Destaca-se nesse contexto um importante avanço nos estudos voltados para a produção dos dicionários. Trata-se da formação da Comissão Técnica de Avaliação de Livros Didáticos, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), segundo a qual foram estabelecidos critérios para a avaliação dos livros didáticos, entre os quais estão os dicionários.

Os dicionários escolares ganharam maior apreciação, e assim garantiu-se a chegada de material mais qualificado para compor o acervo das escolas públicas. A partir dessa ação foi atribuída também uma categorização referente aos dicionários escolares, considerando-se para tanto a seguinte classificação:

[...] os dicionários foram classificados como obras de tipo 1, para o 1º ano do ensino fundamental, com mínimo de 1.000 e máximo de

3.000 verbetes; de tipo 2, do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, entre 3.500 e máximo de 10.000 verbetes; e de tipo 3, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes (SANTIAGO, 2012, p. 04).

O autor acrescenta ainda a inclusão do tipo 4, voltado para o ensino médio e profissionalizante, com mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes.

Por ser limitado à condição de consulta, geralmente a estrutura do dicionário é tida apenas como uma lista de palavras dotadas de significado e grafia correta. No entanto, a organização textual da referida obra vai mais além, dividindo-se em dois eixos: a macroestrutura e a microestrutura.

A macroestrutura engloba três partes gerais da obra que são: as páginas principais - apresentação, prólogo, introdução, instruções de uso do dicionário, listas e abreviaturas - o corpo do dicionário e as páginas finais- anexos, tabelas, bibliografia, informações enciclopédicas, etc., podendo estes elementos ser variáveis conforme o tipo e a finalidade da obra.

A microestrutura, por sua vez, compreende os verbetes ou o conjunto de acepções acerca de determinada palavra. Sobre o verbete, considera-se que este apresenta os seguintes elementos:

Palavra-entrada, categoria gramatical, definição. Outros elementos, tais como informações etimológicas, marcas lexicográficas, informações fônicas, exemplos e abonações de uso, fraseologias, subentradas, sinônimos e remissivas também podem aparecer, dependendo do tipo de dicionário, da feição da microestrutura e para quem a obra seja destinada (SANTIAGO, 2012, p. 05).

Diante disso, dada a variação e possibilidades oferecidas pela estrutura do dicionário, é comum que os profissionais não estejam habilitados para o trabalho de forma mais sistematizada em sala de aula, devido à ausência de uma formação que contemple os pressupostos das ciências do léxico. Soma-se a isso a necessidade de um trabalho mais voltado para a elaboração das obras, embora se reconheça que os primeiros passos já foram dados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sobre o ofício de pesquisar, é consenso que esta prática não constitui uma tarefa simples. Antes de tudo, pesquisar requer a aplicação de um método, o qual Serrano (2011, p. 9) define como “uma *dispositivo* válida, aceitável e calculada”. Para o autor, a atividade de pesquisa consiste num processo que requer, sobretudo, planejamento, dotado de caráter não- concluído e não concludente que vise necessariamente à contribuição científica.

A pesquisa científica, segundo Moreira e Caleffe (2006), pode ser classificada de várias maneiras. As classificações são feitas de acordo com a observação de variados aspectos, dentre os quais estão: os objetivos, a metodologia, os tipos de pergunta, dentre outros elementos.

Neste capítulo, discutimos acerca da metodologia utilizada no presente trabalho. Inicialmente apresentamos o tipo de pesquisa que realizaremos neste estudo. Em seguida descrevemos o estabelecimento de ensino no qual as atividades foram desenvolvidas e caracterizamos os participantes deste processo. Discorreremos ainda sobre o *corpus* utilizado, o qual serviu de base para identificarmos as lacunas existentes no material didático que serve como suporte para o estudo do léxico.

3.1 Natureza de pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, uma vez que se aplicou com o objetivo de obter resultados que contribuam para o ensino do léxico em sala de aula de maneira efetiva.

Sabendo que o tratamento atualmente dado ao estudo do sistema lexical da Língua Portuguesa é no mínimo reduzido e pouco útil, se comparado às inúmeras possibilidades de abordagem em sala de aula, percebe-se que o ensino é insuficiente por diversas razões, dentre elas a falta de formação profissional e a carência de material didático.

Aliado a pouca efetividade do trato sobre as ciências do léxico, corrobora para tal déficit a má ou até mesmo a escassa utilização do hipergênero dicionário no ambiente escolar. Este que corresponde a um importante instrumento, ou até mesmo a uma ferramenta indissociável do estudo lexical.

Diante disso, o aluno do ensino fundamental é muitas vezes desfavorecido, dado que não compreende o léxico em sua totalidade, ou pelo menos em sua real função.

A partir da problemática verificada, traçou-se um plano de intervenção que visa amenizar as dificuldades presentes. Dentre as várias alternativas de trabalho com o léxico, entre as quais está a seleção vocabular, a observação para o fenômeno da variação lexical, e a ampliação do repertório, a presente pesquisa ressalta a competência de se conceber um estrangeirismo pertencente a nossa língua não apenas em relação aos aspectos linguísticos, como também à história, à identidade e à cultura.

Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 89), “é difícil formular uma definição abrangente de pesquisa- ação porque seu uso tem variado com o tempo, local e contexto”. No entanto, Thiollent (1986, p. 14), ao considerar as diversas definições aplicáveis à pesquisa, traz a seguinte definição:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Diante de tal definição, pode concluir que a pesquisa-ação está voltada para a intervenção e solução de um problema previamente diagnosticado em determinado cenário. É colaborativa no sentido de sugerir uma solução a partir do trabalho em conjunto entre os seus participantes, visando, sobretudo, a melhoria da prática.

No contexto escolar, a pesquisa-ação representa uma possibilidade de intervenção e resolução dos problemas ali diagnosticados. Dentre as ações que este tipo de pesquisa pode sugerir estão o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a aquisição de novas habilidades e metodologias, o melhoramento dos processos referentes ao ensino-aprendizagem, dentre outras.

Nessa mesma perspectiva, a presente pesquisa é de cunho etnográfico, uma vez que se ocupa em descrever o contexto no qual o grupo está inserido. Para Fritzen (2012), a pesquisa etnográfica busca focalizar o ponto de vista dos participantes, a visão êmica. Nesse sentido, intenta-se descrever, sobretudo, a cultura e o ponto de vista dos atores envolvidos na pesquisa, nesse caso, tanto no

contexto interno da sala de aula quanto no contexto externo da sociedade que o cerca. Quanto a isso, a autora reitera ainda que

“(...) a opção pela pesquisa de base etnográfica, em termos metodológicos, permite uma observação ampla e cuidadosa das ações e interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, além da transposição dos muros da escola, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde ele se insere e das relações com esse contexto”. (FRITZEN 2012, p. 57).

Assim, em se tratando do estudo voltado para o léxico da Língua Portuguesa a pesquisa de cunho etnográfico justifica-se na medida em que busca descrever os fatores histórico-sociais que atuaram em sua formação, bem como as relações que falantes estabelecem com sua língua materna.

O método etnográfico caracteriza-se também pelo fato de exigir uma maior aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo, a partir do trabalho de campo. Dentre outras características, Moreira e Caleffe (2006 p. 86), apontam os seguintes aspectos:

1) é sem igual, pois enfoca o comportamento social no cenário natural; 2) confia em dados qualitativos, normalmente em forma de descrições narrativas feitas por um observador participante do grupo que está sendo estudado; (...) 5) o procedimento e a análise dos dados envolve a contextualização, em que os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo, cenário ou evento em particular que estiver sendo observado.

Em linhas gerais, o viés etnográfico permite um olhar mais atento para com “o outro”, isto é, para com os sujeitos a serem investigados, levando em consideração a concepção de mundo, a sua cultura, o contexto no qual está inserido, tudo isso através de uma relação de paridade entre pesquisador e objeto.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa é, a priori, do tipo exploratória, uma vez que parte do objetivo de “proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.69). A pesquisa exploratória visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos a partir de levantamentos bibliográficos e documentais, constituindo assim, a primeira etapa da investigação.

Dado o desenvolvimento do estudo, ainda em relação aos objetivos, este é classificado também como explicativo, já que “tem como preocupação central

identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 70). Investiga o porquê das coisas para assim aprofundar o conhecimento da realidade.

Quanto aos tipos de perguntas que estimulam a pesquisa, esta é de natureza bibliográfica, visto que se fundamenta na análise de material já elaborado a respeito da temática, de modo a analisar como a literatura contemporânea tem tratado o assunto.

Em relação à metodologia utilizada, a pesquisa é do tipo qualitativa. Quanto a isso, Moreira e Caleffe (2006, p. 73) classifica-a como aquela que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

A pesquisa qualitativa é feita de forma processual, sendo o foco do pesquisador pautado no contato direto com o contexto dos sujeitos investigados, visto que as influências ali exercidas podem implicar mudanças significativas durante a coleta de dados.

Nesse sentido, o pesquisador mergulha no contexto dos alunos observando as características inerentes aos próprios sujeitos, bem como ao ambiente no qual está inserido.

3.2 Cenário e participantes da pesquisa

O cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida corresponde a uma escola pública de Ensino Fundamental I e II e de Educação de jovens e adultos (EJA), situada na cidade de Juazeirinho-PB. A referida escola atende a alunos da zona urbana, como também a um considerável número de alunos provenientes da zona rural, sendo assim o estabelecimento de ensino de maior porte no município, funcionando com cerca de 1.200 alunos.

O quadro funcional é composto por 54 funcionários, dentre os quais estão incluídos: diretora, vice-diretora, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores de sala de aulas, professores de sala de Atendimento Educacional especializado- AEE, auxiliares de serviços gerais, bibliotecários, secretários e porteiros.

Em se tratando dos participantes da pesquisa, trata-se da turma do 9º ano B do ensino fundamental II, turno matutino, residentes na zona urbana do município. A

referida turma é composta por 28 alunos com faixa etária entre 13 e 14 anos de idade, sendo 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, os quais são, em sua grande maioria, egressos do 8º ano A desta mesma escola.

A escolha destes participantes para o desenvolvimento do presente trabalho justifica-se pelo fato de que os estudos lexicais, especificamente no que diz respeito à formação da Língua Portuguesa, fazem parte da grade curricular do referido ano de ensino.

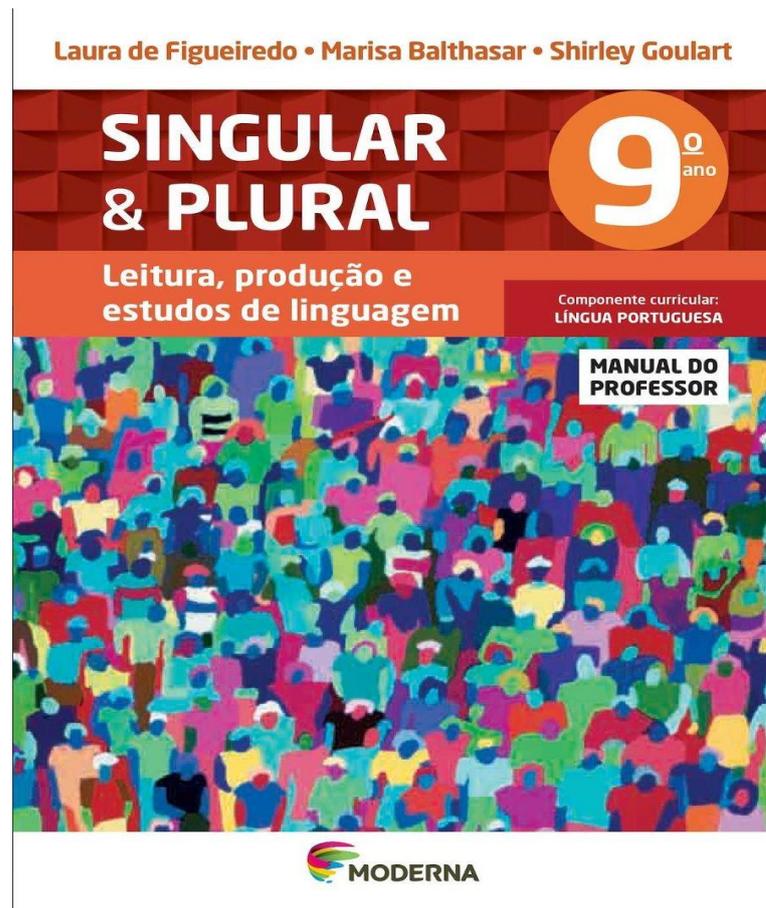
A pesquisa teve ainda como participante a regente da disciplina de Língua Portuguesa da turma supracitada, Maria Adelúcia dos Santos, a qual exerceu o papel de professora-pesquisadora e desenvolveu o projeto interventivo como forma de pôr em prática os propósitos da pesquisa-ação.

3.3 Instrumentos e *corpus* da pesquisa

Dentre os instrumentos que possibilitaram a geração de dados para a referida pesquisa está a observação participante e a descrição do livro didático de português utilizado pela turma, com o intuito de observar a abordagem dos estudos lexicais. Aqui, foi feita a observação da abordagem dos estudos lexicais, especificamente na seção que se refere à sua formação.

O livro didático em estudo na presente investigação é da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, 2ª edição, Editora Moderna, 2015, volume do 9º ano do Ensino Fundamental. A figura a seguir retrata a apresentação externa do referido manual:

Figura 1- Capa do volume do 9º ano



Fonte: Coleção Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 2015.

A escolha do presente manual justifica-se pelo fato de este ser o material didático de apoio adotado no estabelecimento de ensino. Analisou-se, conforme os objetivos do presente estudo, a seção que aborda os estudos lexicais da língua portuguesa, com o intuito de verificar as contribuições e limitações deste aporte pedagógico. Analisaremos, *a priori*, agora as questões referentes à estrutura dessa coleção que compreende volumes do 6º ao 9º ano.

Em termos estruturais, cada volume foi dividido em três cadernos: **Caderno de Leitura e produção, Caderno de Práticas de literatura e Caderno de Estudos de língua e linguagem**. Abordaremos nesta análise o **Caderno de Estudos de língua e linguagem**, por ser esta que contempla nosso objeto de estudo, trazendo como princípio didático levar o leitor a refletir sobre o que é a nossa língua portuguesa, que são tantas em uma só.

O referido caderno é composto por 3 Unidades e anexos. A Unidade 1, intitulada “Língua e linguagem”, contempla estudos voltados aos processos de

formação, significação e usos expressivos das palavras de nossa língua. A Unidade 2, “Língua e gramática normativa”, aborda conteúdos estritamente normativos que integram a grade curricular do ano escolar em questão. A Unidade 3, “Ortografia e Pontuação”, contempla noções básicas de escrita normativa, acentuação e pontuação. Em seguida, está o sumário descritivo das abordagens referentes à Unidade 1:

Figura 2- Sumário descritivo

SUMÁRIO	
Leitura: <i>Gota d'água</i> , de Chico Buarque e Paulo Pontes	141
A morte de um rei, o aparecimento de um fantasma e um príncipe em busca da verdade... uma tragédia de William Shakespeare	147
Leitura: <i>Hamlet</i> – o príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare	148
Capítulo 2 • <i>Ridendo Castigat Mores</i> ou Rindo, Castigam-se os Costumes Viciosos	154
Mulheres e política em uma comédia grega	155
Leitura: <i>Lisístrata ou A greve do sexo</i> , de Aristófanes	156
Gil Vicente e a peça que ousou mandar tipos para o inferno!	160
Leitura: <i>Auto da barca do Inferno</i> , de Gil Vicente	161
Auto da Compadecida: um acerto de contas com o diabo	168
Leitura: <i>As proezas de João Grilo</i>	169
De como Malazarte cozinha sem fogo	170
Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna	171
CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM	
UNIDADE 1	Língua e linguagem, 182
Capítulo 1 • Formação e significação de palavras na nossa língua	184
Língua e palavra	184
Palavra e significação	185
O conjunto de palavras da língua portuguesa: o nosso léxico	186
Os empréstimos (estraneirismos)	187
Neologismos – os novos significados e as novas palavras	188
Processos de formação de palavras	190
Derivação e composição	190
Tipos de derivação	191
Tipos de composição	195
Outros processos	197
Onomatopeias	197
Redução	198
Capítulo 2 • Usos expressivos da língua: figuras fônicas	204
Aliteração, assonância, paronomásia	204
A aliteração e seus efeitos de sentido	205
A assonância e seus efeitos de sentido	206
A paronomásia e seus efeitos de sentido	207

Fonte: Coleção Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 2015.

Na Unidade 1 do **Caderno de Estudos de Língua e linguagem**, o livro propõe o estudo da língua como “o fenômeno social e histórico que nos possibilita interagir com os outros”. O teor dessa abordagem da língua pressupõe que sejam considerados, sobretudo, os agentes transformadores da língua portuguesa que contribuíram para a constituição de características particulares em sua historicidade.

O Capítulo 1 que tem como título “Formação e significação de palavras de nossa língua”, a partir da página 186, apresenta a seção denominada “O conjunto de palavras da língua portuguesa: o nosso léxico”. A seção traz breves considerações

sobre a formação da língua portuguesa, em sua origem latina, e cita de maneira sucinta, alguns processos que enriqueceram nosso patrimônio linguístico.

O contato com outros povos e a conseqüente influência linguística é mencionada através de um box denominado “Clipe” que tem como título “A formação do nosso léxico”. A própria concepção da palavra “clipe” dá ideia de anexo, detalhe ou lembrete fixado a uma informação de maior evidência. No box é citado de modo genérico palavras de origens estrangeiras que foram incorporadas à Língua Portuguesa sem qualquer indicação do contexto ou das condições sócio-históricas dos falantes. São mencionados de três a cinco vocábulos pertencentes a diferentes origens, entre as quais: germânica, árabe, italiana francesa, tupi e africana, conforme podemos constar na figura 3:

Figura3- Conteúdo lexical

Estudos de língua e linguagem

Vamos lembrar

Além do radical, há outras **partículas** que podem ajudar a formar palavras e que **carregam algum significado**:

Desinências — partes que servem para indicar:

- o gênero e o número dos nomes (**desinências nominais**): menino / menina / meninas.
- o tempo, o modo, o número e a pessoa dos verbos (**desinências verbais**): amo, amas; amemos, amem.

Afixos — partes afixadas às palavras para **criar novas palavras**:

- Prefixos**: partículas que vêm no início: insatisfeito.
- Sufixos**: partículas que vêm no fim: satisfatório.

3. Agora, observe estas frases.

Ele formou um novo grupo de amigos.	Seu caráter foi deformado pelas más companhias.
Eu transformei um grupo de amigos em inimigos.	As opiniões dos debatedores estão conformes .

- Considere as palavras destacadas e analise-as em relação à grafia e ao sentido delas nas frases. Identifique:
 - O que há de comum entre elas.
 - O que há de diferente.

As palavras e suas partículas significativas

Como você viu, as palavras podem ser formadas por diferentes **partículas** que carregam significados. Ao formar uma palavra, podemos acrescentar ou retirar essas diferentes partículas, dependendo dos significados que queremos construir. A essas partículas que carregam significados e que formam as palavras damos o nome de **morfemas** ou **elementos mórficos**.

O conjunto de palavras da língua portuguesa: o nosso léxico

Você já sabe que a língua portuguesa teve a sua origem na língua latina, falada pelos romanos — povo que na Antiguidade conquistou diversas regiões, incluindo aquela que hoje corresponde a Portugal. Do latim, herdamos grande parte das palavras que existem na nossa língua. Quando usamos palavras como *amor, calor, presente, mesa, casa, brinquedo*, estamos fazendo uso dessa herança. Mas há palavras que hoje fazem parte do português que vieram de outras línguas e há outras tantas que vamos inventando, conforme temos necessidade, usando o nosso conhecimento linguístico, muitas vezes sem nem percebermos. É o que vamos estudar agora.

Clipe

A formação do nosso léxico

Ao conjunto de palavras que compõem uma língua damos o nome de **léxico**. Desde o seu surgimento (século XII), a língua portuguesa vem se modificando. E, devido ao contato com outros povos, nosso **léxico** — de base latina — tem sido ampliado por palavras de outras origens. Veja:

- Bando, espora, luva, guerra:** germânica
- Algodão, alecrim, açúcar, alfaiate, alfinete:** árabe
- Arlequim, tenor, violoncelo:** italiana
- Blusa, envelope, champagne:** francesa
- Arapuca, jabuti, amendoim:** tupi
- Quitute, cochilo, moqueca:** africana

186

Fonte: Coleção Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 2015.

Na página seguinte, algumas palavras voltam a ser citadas com o título de empréstimos linguísticos ou palavras estrangeiras que foram aportuguesadas, como por exemplo “Quitute: do quimbundo Kitutu.” (p. 187).

Percebe-se com isso, que na abordagem lexical da referida obra, a ênfase é dada aos estudos morfológicos. Na maior parte da Unidade predominam os estudos voltados para os processos de formação das palavras.

Diante das abordagens feitas pelo livro em relação às palavras que enriqueceram o léxico de Língua Portuguesa, pode-se concluir que estas não correspondem ao que foi proposto como objetivo didático da Unidade. A citação em boxes, feitas de forma superficial e genérica, não dá conta de apresentar a língua enquanto fenômeno sócio-histórico, uma vez que não a considera conforme as características históricas, culturais e ideológicas da sociedade.

O modo como o livro didático em análise trabalha o conteúdo escolar em questão é evidentemente insuficiente para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Abordar o léxico de forma adequada pressupõe ir além dos estudos dos morfemas ou da mera listagem de poucos vocábulos em espaços limitados das páginas que a ele destina-se.

As atividades sugeridas pelo manual não fazem qualquer menção à variação das línguas que constituíram o nosso português. No equívoco desse procedimento está inclusive o fato de desconsiderar, por exemplo, o que determina a Lei Nº 10.639/03, a qual orienta o estudo da história e cultura afro-brasileira.

Falar de léxico em sala de aula requer um enfoque que dê conta de levar o aluno a refletir sobre as condições sócio-históricas dos falantes que contribuíram diretamente em sua formação.

É considerar a origem das palavras que integram nossos falares e que fazem de nossa língua uma modalidade distinta do português de Portugal. Levar os alunos ao (re) conhecimento de uma identidade forjada na atuação de diferentes povos que uma vez retirados de suas terras, projetaram aqui seus costumes, suas crenças, seu modo de vida.

Geralmente o livro didático constitui uma das ferramentas mais acessíveis à prática pedagógica ou até mesmo o único suporte. Dessa forma, este recurso precisa oferecer sugestões mais contundentes com os objetivos propostos pelo ensino. No entanto, quando a utilização deste recurso deixa a desejar em sua

abordagem, é necessário que o professor busque suprir as necessidades da sala de aula através de outros meios.

A presente pesquisa pretendeu, portanto, auxiliar na prática pedagógica como forma de complementar o conteúdo apresentado no livro didático. A partir de uma fundamentação teórica mais profunda a respeito da formação do sistema lexical e através da produção textual do gênero verbete, pretendeu-se que o aluno reconhecesse a historicidade e os aspectos sociais presentes na cultura de nosso país.

3.4 Projeto de intervenção

A pesquisa apresenta como proposta a abordagem de sequência didática, uma vez que visa o trabalho baseado na produção de gênero textual, utilizando o modelo idealizado por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2013). Segundo eles, o ensino dos gêneros deve ser feito de forma ordenada, através da aplicação em sala de aula de aula, procedimento este que permite ao aluno o acesso a novas práticas de linguagem.

Quanto aos procedimentos adotados, Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), defendem a utilização de sequências didáticas para o trabalho pedagógico, definindo-as como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Os autores ressaltam a importância de promover situações reais de comunicação, como forma de promover usos concretos considerando-se sua circulação, bem como a correlação entre produtores e receptores. O ensino assim concebido permite ultrapassar os limites de sala de aula que muitas vezes restringe as produções dos alunos a meras atividades de avaliação escolar. Na figura, temos a ilustração que define a estrutura básica de uma sequência didática.

Figura 4: Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83)

Nesse sentido, a sequência didática está para a presente pesquisa como o eixo que norteia o trabalho com o sistema lexical do português brasileiro. Baseado na realização de etapas, a finalidade foi trabalhar a temática conforme o seguinte modelo:

1. Na apresentação da situação inicial foi exibida aos alunos a proposta que seria trabalhada, seus objetivos, bem como a destinação das produções.
2. Na fase da produção inicial foi formulada a primeira tarefa a ser desenvolvida: a produção de verbetes de dicionários, que sugerem a transmissão e a construção de saberes, a partir da competência comunicativa de expor diferentes formas de saberes através da linguagem. Neste momento da sequência didática, a produção foi feita em esboço geral, com o intuito de treinar a escrita e observar a familiaridade que o discente tem com o gênero escolhido.
3. A sequência de módulos correspondeu ao trabalho com os supostos problemas diagnosticados na produção inicial. Trata-se de um contínuo de atividades realizadas de modo a aprofundar e inserir conhecimento necessário para a construção do produto final.
4. A produção final, por sua vez, consistiu no momento em que o aluno põe em prática o conjunto de habilidades que foram desenvolvidas ao longo da sequência. Nessa perspectiva, a produção final correspondeu à compilação dos trabalhos realizados pelos alunos e a demonstração para a comunidade local e escolar, concretizados em um minidicionário para integrar ao acervo pertencente à biblioteca escolar.

Essa forma de trabalhar a produção textual em sala de aula permite elevar o aluno ao papel de protagonista de sua própria história e ainda inserir a sua produção em uma situação concreta, visto que seu trabalho corroborará para a construção do conhecimento da sociedade à qual está inserido.

Dado o objetivo primordial da pesquisa-ação, a qual fundamenta o presente estudo, a partir do diagnóstico da problemática verificada em sala de aula propõe-se uma intervenção a fim de auxiliar a prática pedagógica. Nesse sentido, ao se observar o livro didático, que constitui uma das principais ferramentas a que o professor tem acesso, verificou-se que a abordagem do conteúdo lexical é insuficiente para uma aprendizagem efetiva e completa acerca da temática.

A fim de propor soluções para o trato do léxico de língua portuguesa considerando a sua variada formação, principalmente a atuação do componente africano, formulou-se a presente proposta. Descrevemos a sequência didática desenvolvida para o 9º ano B da Escola Municipal Severino Marinheiro, situada no Município de Juazereirinho-PB, a partir dos resultados verificados na observação do livro didático utilizado pela referida turma, referentes à abordagem do conteúdo lexical do português falado no Brasil.

A proposta planejada consistiu em uma sequência de atividades com o hipergênero dicionário, com ênfase no gênero textual verbete, tendo como fundamentação o procedimento de sequência didática proposto por DolzeSchneuwly(2004).

É importante ressaltar, nesse sentido, a relevância do gênero verbete, por ser uma unidade autônoma do dicionário que engloba desde sentido, definições, como também informações etimológicas das palavras, marcas lexicográficas, entre outros elementos indicadores de discurso e ideologia.

Os encontros foram desenvolvidos no terceiro e parcialmente no quarto bimestre do ano 2017. As aulas foram ministradas regularmente no turno matutino, como também no turno oposto, vespertino. Isso ocorreu devido ao pouco tempo para executar o currículonormal do ano letivo, além do plano de intervenção e de outros projetos escolares.

Planejamos seis (06) seções para a apresentação da temática, produção textual, leitura, aprendizagem, reflexão e expressão oral, com carga horária total de trinta e seis (36) horas/aulas, divididas conforme especificações abaixo:

- **Seção 01 (04 h/a): Apresentação da situação inicial**

Iniciamos explicando aos alunos os objetivos da pesquisa e os procedimentos da sequência didática que seria utilizada nas próximas aulas, inclusive a metodologia que seria desenvolvida em sala de aula. Em seguida foi apresentada a contextualização sobre a chegada e a permanência dos povos africanos em terras brasileiras.

- **Seção 02 (02 h/a): Produção inicial**

Nesta seção trabalhamos com a primeira produção do gênero verbete, a partir do conhecimento prévio dos alunos. Para tanto,

aplicamos o texto “A Kizomba do boteco do Chicão”, a partir do qual foram coletadas as palavras de étimo africano. Os discentes foram orientados a com base nestes vocábulos elaborarem verbetes em sala de aula, partindo dos quesitos da informatividade, da organização textual e da funcionalidade do gênero.

- **Seção 03 (10h/a): (Re)conhecendo o hipergênero dicionário**

Nesta seção aplicamos o questionário de sondagem sobre as concepções que os alunos têm a respeito do hipergênero dicionário. Em seguida trabalhamos a leitura e reflexão da crônica “O livro da solidão”, de Cecília Meireles. O objetivo foi verificar as preferências de leitura dos alunos, bem como apresentar ampliar a concepção do gênero em estudo. Na sequência levamos a turma para visitar a biblioteca da escola a fim de analisar os dicionários que fazem parte do acervo. Prosseguimos com a orientação para o trabalho em grupo com o objetivo de estudar os elementos estruturais que compõem um dicionário, especificando a organização e função do gênero verbete.

- **Seção 04 (10 h/a): Seminários temáticos**

Nesta seção, avançamos para a etapa da pesquisa orientada a respeito da temática em estudo. A turma foi dividida em cinco grupos incumbidos de colher dados para a produção final, conforme os segmentos culturais: culinária, musicalidade, religiosidade, moda e relações familiares.

- **Seção 05 (06 h/a): Produção final e reescrita**

Este momento da sequência representa a produção dos alunos, que teve como título “Minidicionário de termos africanos no português do Brasil”. Sabendo que a escrita constitui um processo, propomos a reescrita da produção como forma de permitir aos discentes o aprimoramento de seu texto.

- **Seção 06 (04 h/a): Apresentação para a comunidade**

Por fim, esta seção foi o momento de apresentar o produto final para a comunidade na realização do Festival de cultura da escola. O evento representou uma forma de mostrar que o texto do aluno é significativo para as práticas de sociabilidade. Finalmente a produção foi doada para compor o acervo da biblioteca escolar.

No próximo capítulo, trataremos da análise dos dados e dos resultados alcançados pela investigação.

4 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Tendo em vista que a pesquisa-ação busca efetivamente uma intervenção no processo de ensino- aprendizagem, é necessário analisar quais as implicações do desenvolvimento do trabalho pedagógico formulado à luz desta teoria.

Após a aplicação da sequência didática, passamos à análise e discussão dos dados coletados em nossa pesquisa. Para tanto, organizamos o capítulo nas seguintes seções: (4.1) Apresentação da situação inicial; (4.2) Produção inicial; (4.3) Módulo 1: (re)conhecendo o hipergênero dicionário; (4.4) Módulo 2: Seminários temáticos; (4.5) Produção final e reescrita; (4.6) Apresentação para a comunidade.

4.1 Apresentação da situação inicial

Esta etapa da sequência didática foi dividida em dois momentos, conforme descreveremos a seguir:

1º Momento:

No primeiro encontro, que teve duração de 2h/aulas de 40 minutos cada, foi apresentada aos discentes a situação comunicativa. Os referidos alunos foram informados que participariam de um trabalho, cuja intenção era produzir um gênero textual escrito que posteriormente seria apresentado à comunidade, como também incluído no acervo da biblioteca escolar.

Em seguida, a fim de contextualizar a proposta, iniciamos uma conversa informal, registrada em diário de bordo, acerca das variedades linguísticas, buscando com isso apreender a concepção que eles têm sobre a Língua Portuguesa.

Para ilustrar a discussão, foram exibidos slides contendo informações sobre o Português do Brasil e suas particularidades, nos quais foram destacados os principais aspectos da formação lexical da Língua Portuguesa, considerando suas raízes e sua historicidade. Os alunos dialogaram e demonstraram curiosidade principalmente ao perceber o conjunto de variedades que definem nosso português

como uma língua peculiar, dotada de características que o tornam diferente da fala de outras localidades.

Como reflexão pedagógica, percebemos o quanto é proveitoso tratar de tais variantes em sala de aula e tentar desconstruir a visão de língua homogênea que ainda prepondera em nosso ensino, sendo o estudo do léxico uma importante ferramenta neste sentido.

2º Momento:

No segundo momento, realizado no tempo referente a 2h/aulas, a proposta didática foi desenvolvida através da contextualização sobre a chegada e a permanência dos povos africanos em terras brasileiras. Foi apresentado de forma dialogada e ilustrada através de slides, o reconhecimento histórico da influência que os africanos exerceram em nossa cultura e que conseqüentemente deram forma à constituição de nossa identidade, refletindo diretamente na formação do nosso léxico

Figura 5: Fundamentação teórica



Fonte: Arquivo da autora

A cada momento os alunos interagiam de forma positiva, pois os passos anteriores serviram de base para a compreensão do conteúdo. Em diversos momentos os discentes colaboraram com informações das outras aulas, reforçando assim que ensino é mais efetivo quando trabalhado de forma contínua e processual em detrimento de aulas pontuais e descontextualizadas.

Em dados momentos da atividade pedagógica as aulas expositivas e dialogadas são necessárias para embasar a fundamentação teórica acerca da temática trabalhada, desde que seja considerada também a participação do aluno.

4.2 Produção inicial

Uma vez introduzidos os aspectos referentes às variações presentes na Língua Portuguesa, bem como informações sobre a ação que algumas línguas africanas exerceram no Português brasileiro, a sequência avançou para uma parte mais específica do trabalho pedagógico: a produção inicial de verbetes de dicionário, objetivando verificar o que os discentes conhecem a respeito da organização do gênero, com base em seus conhecimentos prévios.

Para esta etapa foi reservado o tempo relativo à 2h/aulas de 40 minutos cada. Como metodologia, procedeu-se inicialmente à leitura e à interpretação do texto “A Kizomba do boteco do Chicão”, que contempla em sua escrita várias palavras de Etimologia africana, as quais fazem parte do falar diário dos educandos e portanto o seu significado é de fácil constatação. Para facilitar a realização da atividade, tais palavras foram previamente destacadas.

Os alunos foram orientados a com base nestes vocábulos elaborarem verbetes em sala de aula, partindo dos quesitos da informatividade, da organização textual e da funcionalidade do gênero.

A intenção da referida atividade não era que os alunos produzissem um verbete tal qual está no dicionário, mas a expectativa era a de que os alunos apresentassem uma produção relativamente próxima dos elementos básicos que compõem o gênero, quais sejam: significado, indicação de classe de palavras, organização em ordem alfabética, escrita em linguagem padrão, etc.

Vale ressaltar o fato de que o gênero não é frequentemente abordado no contexto escolar, e que por este motivo os discentes encontraram algumas dificuldades, visto que não tinham a devida familiaridade. Abaixo, fragmentos reproduzidos fielmente de acordo com a produção inicial de alguns alunos.

Quadro 1- Produção inicial

<p>FUZUÊ- fulia, zuada ou briga.</p> <p>QUIZUMBA- confusão.</p> <p>ABADÁ- peça de roupa que vc usa no carnaval.</p> <p>CAFOFO- ksa pequena e aconegante.</p> <p>FULO- qdo alguém se encontra com raiva de alguma coisa.</p> <p>CAÇULA- o filho mais novo da família.</p> <p>DENGO- carinho.</p> <p>AGOGÔ- instrumento musical.</p>
--

Fonte: Arquivo da autora

Percebemos inicialmente que os alunos, de forma geral, conhecem as palavras citadas, por estas fazerem parte da língua corrente. No entanto, ao analisar os elementos do gênero propriamente dito, verificou-se que os discentes limitaram-se a escrever o significado dos vocábulos, sem acrescentar outras informações que seriam pertinentes para atender ao quesito informatividade, como a indicação das classes de palavras, por exemplo.

Quanto à organização do gênero, nota-se que os vocábulos foram escritos na sequência em que se encontravam no texto de apoio e não em ordem alfabética, como deveriam ser dispostos. Com relação à escrita, a linguagem foi empregada em sua modalidade informal, com a ocorrência de abreviações típicas do contexto internetês, e algumas palavras em desacordo com a ortografia vigente. Sabe-se que o gênero em questão, por pertencer ao contexto formal, requer uma linguagem mais próxima da norma culta.

Diante disso, fez-se necessário aprofundar os conhecimentos a respeito do gênero, como também aperfeiçoar a produção textual a partir de atividades de reescrita que serão desenvolvidas ao longo da sequência didática.

4.3 MÓDULO 1: (Re)conhecendo o hipergênero dicionário

Para a realização desta fase da proposta de intervenção, o tempo necessário foi de 10h/ aulas. Para melhor abordagem a mesma foi dividida em cinco momentos que serão detalhados abaixo.

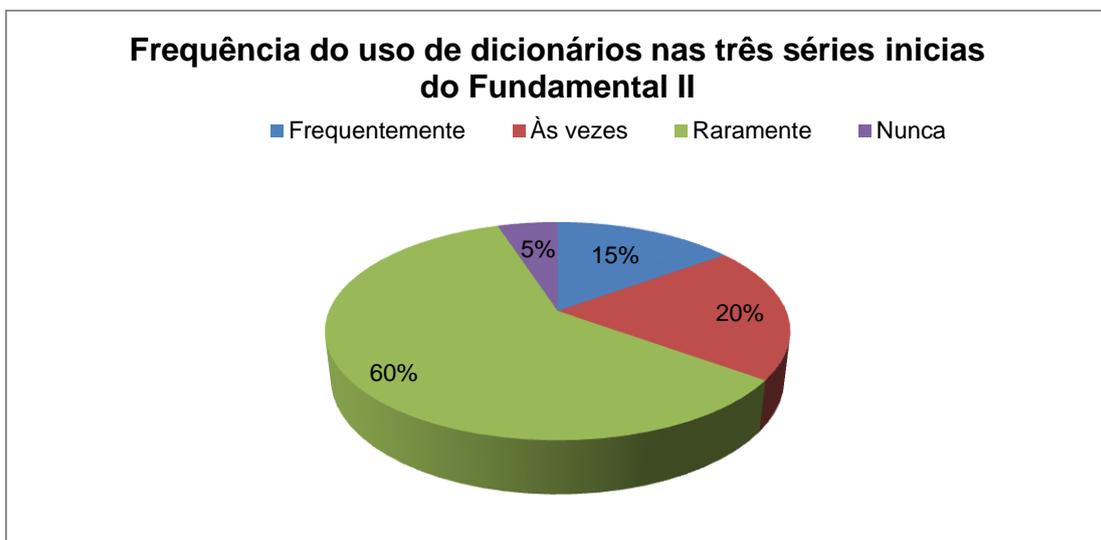
1º Momento:

No aprofundamento do estudo do sistema lexical do Português do Brasil foi escolhido o hipergênero dicionário, considerando que este é o que melhor abrange o léxico não apenas na significação dos vocábulos, como também em sua história, sua origem e em sua ideologia.

Inicialmente os alunos foram levados a refletir sobre alguns questionamentos a respeito do dicionário. Para tanto, foi distribuído um questionário básico contendo perguntas referentes à concepção que os alunos têm a respeito do gênero, de sua utilização e de sua importância.

Os discentes responderam as questões de acordo com seus conhecimentos prévios e com suas experiências escolares sobre o uso do dicionário. Em relação à primeira pergunta do questionário, de múltipla escolha, as respostas dos alunos revelaram o como o dicionário é geralmente utilizado no contexto da sala de aula, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1- Frequência do uso de dicionários nas três séries iniciais do Fundamental II



Fonte: elaborado pela a autora

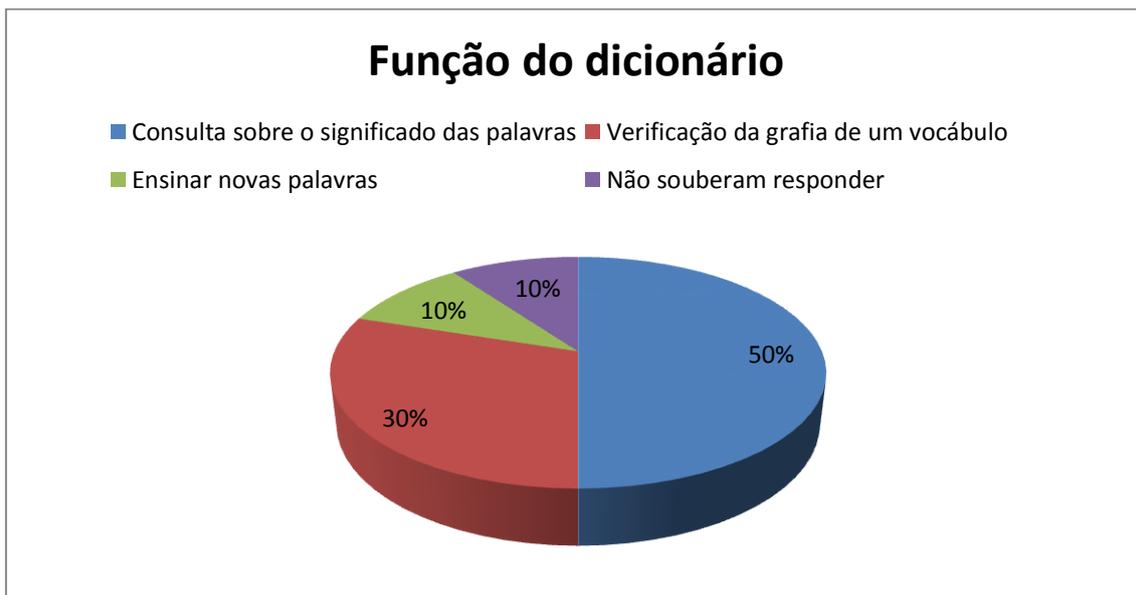
Como demonstrado acima, 60% dos alunos, ao responderem sobre a frequência do uso de dicionários nas aulas de Língua Portuguesa, afirmaram que raramente utilizaram esta ferramenta. Tal dado confirmou que o referido gênero ainda é pouco explorado no processo de ensino aprendizagem.

Em número aproximado alguns responderam que às vezes ou frequentemente fizeram o uso, representando uma parcela que apesar de ser pequena, já aponta para algum avanço no sentido considerar o gênero no trabalho pedagógico.

Por último, parte dos discentes afirmou nunca ter utilizado o dicionário. Embora pequena, constar que uma parcela de alunos nunca teve acesso ou necessitou de informações contidas nesta ferramenta tão relevante para o ensino é uma lamentável realidade.

A segunda questão, de modo aberto, indagou os alunos sobre a função do dicionário de acordo com suas perspectivas. Após ler as respostas dadas, pudemos sintetizá-las das seguintes formas:

Gráfico 2- Função do dicionário



Fonte: elaborado pela a autora

Segundo os dados, percebe-se que a maioria dos alunos atribuiu ao referido gênero a função de ferramenta de consulta. Geralmente são atividades de leitura nas quais o dicionário está apenas como um recurso auxiliar limitado a pesquisar as palavras até então desconhecidas. Outra incumbência conforme as respostas dos

alunos é a verificação da grafia de uma palavra, geralmente decorrente da dúvida sobre as regras ortográficas. Em percentual correspondente, alguns dos discentes informaram que corresponde à função do dicionário ensinar novas palavras enquanto outros não souberam responder a referida pergunta.

Um dos aspectos mais relevantes em termos de gêneros textuais é referente à funcionalidade. Diante da análise da segunda questão, no entanto, este elemento parece não estar muito claro ou estar distante da realidade do nosso educando.

A pergunta seguinte indagou se os discentes utilizam o dicionário fora do ambiente escolar. Em suma, 90 % afirma que não, e apenas 10% informa que sim, estes em leituras alternativas em no ambiente doméstico.

A quarta questão questionou sobre a utilização do gênero em outras disciplinas. Nesta, 80 % responderam que não e 20 % alegaram que sim. Dentre as áreas citadas estão História, Geografia e Ciências, sendo seu uso também voltado para a verificação dos significados de termos específicos.

A última pergunta, por sua vez, referiu-se à questão da estrutura do gênero trabalhado, na qual o aluno foi interrogado sobre a organização do dicionário. Dentre as respostas, os discentes revelaram, de forma geral, apenas o conhecimento que a estrutura do gênero se faz em ordem alfabética em espaços onde a significação das palavras é apresentada.

Em suma, as respostas dadas a partir deste questionário básico apontaram para uma crescente necessidade de abordar gênero em sala de aula e de orientação para uma utilização de forma mais coerente, para que de tal forma possamos prosseguir com o estudo do léxico de modo mais efetivo.

2º Momento:

Considerando os dados obtidos a partir do questionário, avançamos para o segundo momento desta etapa, que teve como objetivo refletir sobre a discussão sobre a funcionalidade do gênero trabalhado. Como metodologia para este encontro, foi lida e debatida a crônica “O livro da solidão”, de Cecília Meireles.

O texto foi narrado até o primeiro parágrafo, no qual se faz o seguinte questionamento: “os senhores todos conhecem a pergunta famosa universalmente repetida: **“Que livro escolheria para levar consigo, se tivesse de partir para uma ilha deserta...?”**”

A partir da pergunta foi iniciada uma conversa informal, onde cada aluno teve a oportunidade de apresentar e defender a sua preferência de leitura, conforme o questionamento do texto.

Os alunos responderam de diversas formas considerando suas experiências leitoras, de modo que foram citados diferentes tipos de livros, dentre os quais estão: **A culpa é das estrelas, de John Green, Harry Potter, de J. K. Rowling, a Trilogia de Kiera Cass: A Seleção, “A Elite” e “A Escolha”, a série Diário de um Banana, de Jeff Kinney, A Bíblia Sagrada**, etc. Alguns alunos responderam que não levariam nenhum tipo de livro e sim outro tipo de distração como jogos ou instrumentos musicais.

Em seguida o texto foi retomado e revelado o livro cujo autora da crônica levaria para a ilha. “O que levava comigo era um Dicionário. Dicionário de qualquer língua, até com algumas folhas soltas; mas um Dicionário”. Os alunos ficaram surpresos, pois até então a concepção que predominava sobre a função do referido gênero, de acordo com o questionário aplicado a priori, era a de que este servia apenas para consultar palavras perante algum vocábulo desconhecido ou se houvesse dúvidas em relação à grafia.

A discussão foi direcionada então para a análise da crônica juntamente com a turma, considerando os argumentos apresentados pela autora, na qual se mostram algumas das funções dos dicionários de forma literária e subjetiva. Em alguns momentos da aula foi necessário retomar algumas respostas do questionário do momento anterior como forma de refletir sobre as concepções que ainda se têm sobre a utilização do gênero.

1) Registro de palavras conforme a variação histórica:

Logo que uma noção humana toma forma de palavra — que é o que dá existência às noções — vai habitar o Dicionário. As noções velhas vão ficando, com seus sestros de gente antiga, suas rugas, seus vestidos fora de moda; as noções novas vão chegando, com suas petulâncias, seus arrebiques, às vezes, sua rusticidade, sua grosseria.

Sabe-se que o dicionário registra as palavras na medida em que surgem e desaparecem da fala, isto é, acompanham efetivamente as variações linguísticas em seu aspecto temporal. Aqui se contrapõe uma das crenças de que o dicionário é

uma obra atemporal, ou seja, não suscetível a mudanças e por tal motivo, um exemplar serve para a vida toda.

2) Ideologia e organização do gênero:

O Dicionário é o mais democrático dos livros. Muito recomendável, portanto, na atualidade. Ali, o que governa é a disciplina das letras. Barão vem antes de conde, conde antes de duque, duque antes de rei. Sem falar que antes do rei também está o presidente.

Da citação acima é possível considerar dois aspectos. O primeiro trata da questão ideológica quando a autora menciona o caráter democrático do dicionário, afirmando que é pertinente na atualidade. Sabe-se que o fator político é um tema recorrente em nossa sociedade, tanto no contexto em que a crônica foi escrita e ainda mais agora que as posições de governo são cada vez mais discutíveis. Citar a ordem de cargos governamentais na forma que aparecem no dicionário, de acordo com a disciplina das letras, não foi uma escolha aleatória.

Dessa forma a autora corrobora para a concepção de que o gênero é também dotado de ideologia, e sua utilização pode ser associada ao contexto social, indo de encontro à crença que o considera um gênero neutro e objetivo.

O segundo aspecto, por sua vez, trata da organização do gênero que se apresenta na disposição dos verbetes que compõem o dicionário, isto é, que as sentenças são listadas em ordem alfabética, obedecendo à família de palavras.

3) Origem das palavras:

Outra função relevante do gênero em estudo é oferecer informações a respeito da origem dos vocábulos. Este aspecto é de suma importância para o desenvolvimento desta sequência didática, visto que um dos objetivos é analisar a Etimologia dos termos presentes em alguns segmentos culturais de nossa língua. Segundo a autora da crônica analisada, “O Dicionário explica a alma dos vocábulos: a sua hereditariedade e as suas mutações”.

Neste momento da aula foram retomadas informações dadas no primeiro encontro, de que a Língua Portuguesa não é homogênea. Os alunos interagiram bastante, lembrando e citando alguns povos que colaboraram para a formação do

nosso léxico, como os índios, os africanos, os árabes, etc., bem como outras variações de ordem social, situacional e histórica.

4) A utilização do gênero em sala de aula

Considerando as respostas dadas à questão 1 e 2 do questionário, a maioria dos alunos respondeu que raramente utilizam o dicionário em atividades de consultas e que por esse motivo não acham o uso atraente e/ou funcional. Diante disso, percebe-se o quanto esta importante ferramenta é empregada de forma limitada em sala de aula.

O fato é que muitas vezes o uso não é aproveitado em outras funções além da consulta de significado ou de grafia das palavras. Por esse motivo os alunos acabam considerando o gênero como enfadonho e sem a relevância que de fato o compete.

Claro que o propósito não é promover a leitura “corrida” de um exemplar, de capa a capa, mas ampliar a função do dicionário compreendendo-o como um gênero de múltiplas funções, características próprias e como um instrumento indissociável do estudo sobre o léxico de uma língua.

Ainda sobre a aplicação do referido gênero, a autora da crônica “O livro da solidão”, considera: “A minha pena é que não ensinem as crianças a amar o Dicionário”. Pode-se compreender a partir desta citação, que um dos principais responsáveis por este papel é a escola. No entanto, por diversas razões já mencionadas o aluno não é estimulado a utilizar tal instrumento. Dentre as causas mais óbvias, está a carência de orientação didática para com o dicionário nos cursos de licenciatura. Para Antunes (2012), “É reconhecida a omissão dos programas de formação docente nesta área”.

3º Momento: ver a apresentação de verbetes.

Depois de analisar aspectos relacionados à função, prosseguimos na sequência com o estudo das características gerais e dos tipos de dicionários existentes, principalmente o escolar ou pedagógico.

Os discentes foram levados até a biblioteca da escola a fim de analisar os dicionários presentes em seu acervo, onde se encontram: minidicionários, dicionários gerais, dicionários técnicos, dicionários ilustrados e dicionários escolares.

Os discentes que ainda não possuíam cadastro na biblioteca foram incentivados a fazê-lo para efetuar o empréstimo de dicionários para a análise em sala de aula, bem como incentivo para empréstimos posteriores de outros livros a fim de potencializar a competência e o gosto pela leitura.

Figura 6- Visita à biblioteca escolar



Fonte: arquivo da autora

Figura 7- Cadastro na biblioteca



Fonte: arquivo da autora

4º Momento:

Em sala de aula, com os grupos formados, o objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre os elementos estruturais do gênero em estudo. Na ocasião esclarecemos que o dicionário é uma espécie de hipergênero que compreende outros gêneros em sua estrutura.

Cada grupo ficou incumbido de analisar uma seção diferente do dicionário: **páginas iniciais**, que compreendem apresentação, prólogo, introdução, instruções de uso do dicionário, listas e abreviaturas; **corpo do texto**, constituído pela nomenclatura em si, isto é, o dicionário propriamente dito; e **páginas finais**, que compreendem anexos, tabelas, bibliografia e informações enciclopédicas.

O dicionário utilizado para a realização da atividade foi o “Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa”, de Caldas Aulete (2011), destinado às séries do 6º ao 9º ano. Dentre os exemplares contidos na biblioteca escolar, este é o que mais atende aos propósitos da presente pesquisa.

Figura 8- Alunos do 9º ano



Fonte: arquivo da autora

5º Momento

Analisadas as partes que compõem um dicionário, destinou-se esta etapa da sequência didática ao estudo do gênero verbete, uma vez que este corresponde à produção textual propriamente dita da referida proposta de ensino.

Segundo Costa (2008, p. 176), em seu *Dicionário de gêneros textuais*, o verbete corresponde a uma entrada de dicionário que se constitui “pelo conjunto das acepções, das definições, exemplos e outras informações específicas”. O verbete pode e deve ser abordado em sala de aula como gênero à parte, dada suas características formais e sua função, já que atende a certos padrões de elaboração.

Diante disso, na expectativa de exemplificar e aprofundar os conhecimentos sobre a elaboração de tal gênero, prosseguimos na sequência com a análise de um verbete. Para tanto, escolhemos a acepção da palavra “léxico”, pelo fato de esta palavra fazer parte do contexto de estudo dos alunos, conforme o “Miniaurélios século XXI, o minidicionário da Língua Portuguesa”, de Ferreira (2001):

Quadro 2- verbete

Léxico (cs) *sm.* 1. Dicionário. 2. mDicionário abreviado. 3. O conjunto de palavras usadas numa língua, ou num texto, ou por um autor.

Fonte: Miniaurélios (FERREIRA, 2001)

Na ocasião, foi explicado aos discentes que os elementos constituintes de um verbete são organizados dependendo de fatores como o tipo de dicionário, da feição da microestrutura e também do público destinado. No exemplo acima, notamos partes básicas como a palavra-entrada, informações fônicas, categoria gramatical e definições.

Outros elementos como informações etimológicas, marcas lexicográficas e sinônimos também podem estar presentes, como serão posteriormente verificadas em outros exemplares ao longo da sequência didática.

4.4 MÓDULO 2: seminários temáticos

Após contextualização da temática, que foi abordada nas aulas iniciais, a partir da qual os alunos compreenderam os principais aspectos da chegada e da permanência dos povos africanos em solo brasileiro, a proposta objetiva, nesse encontro, apresentar de que forma este fato influenciou a Língua Portuguesa, além das implicações em nossa cultura como um todo.

Como metodologia os alunos formaram equipes, divididas entre os seguintes temas:

- Culinária africana na cozinha brasileira;
- A influência africana na musicalidade;
- Religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro;
- Moda africana;
- Relações familiares e afetivas.

A atividade foi constituída por duas etapas, que compreende uma primeira parte escrita, elaborada com base em pesquisas previamente orientadas. A partir desta pesquisa, a segunda parte consistiu na exposição de seminários temáticos, sendo que a cada grupo foi dada a autonomia para organizar sua apresentação de forma criativa e bem elaborada.

O ciclo de apresentação dos seminários foi realizado no tempo referente à 10h/ aulas de 40 minutos cada, segmentados em cinco momentos conforme descrição a seguir.

1º Momento:

A primeira equipe, que se ocupou da temática “Culinária africana na cozinha brasileira”, elaborou um trabalho de forma bastante coerente para com o objetivo da proposta. Dentre outros aspectos considerou que inicialmente, durante o período colonial, a preparação dos alimentos esteve nas mãos das mulheres negras, as quais desempenharam um importante papel na transformação da língua portuguesa. O tempero africano foi introduzido na cozinha do “senhor”, resultando numa mistura muito bem resolvida.

Quando traficados para o Brasil, os povos africanos trouxeram os materiais que garantiam os sabores característicos de suas comidas, além de várias receitas de alimentos que conquistaram o paladar dos brasileiros e circulam até a atualidade.

O sabor do tempero africano foi introduzido na cozinha dos brasileiros e permanece até hoje como elemento distintivo de nossa identidade. Receitas e ingredientes vindos do continente negro foram integrados ao nosso cardápio, resultando em aquisições vocabulares também incorporadas ao português do Brasil.

Durante a exposição oral que teve como recurso a explicação de cartaz, o grupo acrescentou outras informações fundamentais sobre a influência dos africanos na cozinha brasileira, expondo desde costumes, hábitos, bem como palavras que utilizamos em nosso cotidiano.

Destacaram os vocábulos **BANANA, ANGU, CACHAÇA, CANJICA, FAROFA, FUBÁ, GARAPA, JABÁ, JILÓ, MAXIXE, MOCOTÓ, MOQUECA, MUNGUNZÁ, QUIABO**, expondo os alimentos para a turma e inclusive proporcionando um momento de degustação.

Figura 9- Seminário temático: culinária africana na cozinha brasileira



Fonte: arquivo da autora

Figura 10- Seminário temático: culinária africana na cozinha brasileira



Fonte: arquivo da autora

O restante da turma que apreciou, avaliou o grupo como bastante satisfatório e demonstrou curiosidade ao conhecer a origem de palavras tão corriqueiras. Ao mesmo tempo se mostraram entusiasmados para prosseguir com o ciclo de apresentações.

2º Momento:

O segundo grupo a apresentar abordou o tema “A influência africana na musicalidade”. Como fundamentação revelou importantes dados sobre o contexto musical na cultura brasileira.

Assim como a culinária, outro aspecto revelador da cultura negroafricana no Brasil é a música, marcada pela grande variedade de ritmos inconfundíveis, decorrentes do som de variados instrumentos musicais.

Os povos africanos aqui instalados deixaram um legado de instrumentos musicais que usavam em sua terra de origem, os quais foram adaptados aos materiais disponíveis.

Os instrumentos musicais de origem africana são largamente utilizados nas manifestações culturais brasileiras: na percussão das baterias das escolas de samba tradicionais do Rio de Janeiro e São Paulo no período carnavalesco, entre os tocadores do coco do Nordeste, nas orquestras de folgedos e maracatus-rurais, na

dança da capoeira, nos cultos religiosos afro-brasileiros e em várias outras danças populares em todo o território do país.

O grupo apresentou os seguintes vocábulos africanos presentes no segmento musical: **AFOXÉ, AGOGÔ, ARAQUETO, AXÉ, BATICUM, BERIMBAU, CUÍÇA, FORRÓ, GINGA, SAMBA, SAMBALELÊ, TIMBAU, ZABUMBA.**

Figura 11-Seminário temático: A influência africana na musicalidade



Fonte: arquivo da autora

Figura 12-Seminário temático: A influência africana na musicalidade



Fonte: arquivo da autora

A avaliação do grupo pela turma foi regular, pois apesar de a equipe ter apresentado valiosas informações através de slides, esperava-se a demonstração dos próprios instrumentos e de outras manifestações presentes no universo musical, uma vez que o tema dava margem para criatividade.

3º Momento:

O grupo 3 ficou incumbido de explicar a temática “Religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro”. Além de o tema requerer uma pesquisa minuciosa, os discentes demonstraram domínio do conteúdo, também pelo fato de haver práticas religiosas de matriz africanas no seio familiar de alguns integrantes da equipe. Tal dado mostra o quanto a influência africana está presente em nosso meio e que a escola, cumprindo sua função social, não pode deixar de abordar este assunto.

Os alunos trouxeram informações em slides que foram explicados de forma satisfatória. As principais palavras de origem africana apresentadas pelo grupo foram **AXÉ, CANDOMBLÉ, IEMANJÁ, ORIXÁ, OXUM, UMBANDA, OYÁ**. Percebe-se que estes vocábulos, embora pertencentes ao contexto sagrado, passam por um crescente processo de integração ao Português do Brasil dada a adesão cada vez mais frequente às religiões afro.

As religiões de matriz africana foram incorporadas a cultura brasileira desde há muito, quando os/as primeiros/as escravizados/as desembarcaram no país e encontraram em sua religiosidade uma forma de preservar suas tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África.

Assim como tudo que fazia parte deste universo, tais religiões – apesar de sua influência e importância na construção da cultura nacional – também foram perseguidas e, em determinados momentos históricos, até proibidas. Atualmente, os ataques mais expressivos às religiões de matriz africana as rotulam de ‘culto aos demônios’, ‘crendices’ e ‘feitiçarias’.

Toda essa ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos/as aqueles/as que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

A palavra *axé* (...) atravessou o limite dos terreiros, para ser popularizada como saudação votiva, equivalente a *amém*, “boa sorte”, e, por fim, denominar um estilo de música recriado na Bahia, a “*axé-music*”.

Figura 13- Seminário temático: religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro



Fonte: arquivo da autora

Figura 14- Seminário temático: religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro



Fonte: arquivo da autora

A análise do trabalho da equipe foi considerado regular, segundo a interpretação da turma. Após a explanação houve interação com os demais alunos, onde percebi que apesar das informações acerca das religiões africanas, muitos ainda não aceitam como uma contribuição positiva. Tal visão revela uma concepção preconceituosa que ainda é muito forte na sociedade e que infelizmente se reflete na escola. Compreende-se dessa forma que ainda há muito esforço a ser feito no sentido de respeitar o pluralismo cultural.

4º Momento:

O grupo responsável por abordar a influência africana na moda brasileira iniciou a apresentação expondo dados encontrados em pesquisas feitas a respeito do tema. Em seguida trouxe uma exposição de peças do vestuário brasileiro que tiveram inspiração africana. Foram desde estamparias étnicas, turbantes de variadas formas, estilos de rastafári, miçangas de cores e tamanhos diversos, até pinturas corporais. Hábitos e peças inclusive pertencentes às próprias alunas, bastante utilizados no dia a dia, mas que até então não se tinha conhecimento sobre a procedência.

Algumas palavras que designam o vestuário entraram para a nossa realidade e estão completamente integradas ao repertório linguístico comum e corriqueiro. Como exemplo, o grupo apresentou os seguintes termos: **SUNGA, TANGA, ABADÁ, TANGA.**

Figura 15- Seminário temático: moda africana



Fonte: arquivo da autora

Figura 16- Seminário temático: moda africana



Fonte: arquivo da autora

5º Momento:

A última apresentação, que teve como temática as relações familiares e afetivas dos povos africanos, ocorreu de forma simples e objetiva. Os alunos expuseram os resultados das pesquisas realizadas utilizando como suporte a exibição de slides.

Dentre as informações mais relevantes, considera-se que a mulher negra esteve na base do entrosamento cultural entre seu país e a nova realidade brasileira. Ela exerceu o importante papel de porta-voz entre a casa grande e a senzala, participando do cotidiano dos dois ambientes.

Quando diz que a ama de leite foi quem deu de mamar, nos deu de comer, nos contou as primeiras histórias e ninou a criança brasileira, docilizando a fala.

A experiência da escravização, influenciou os hábitos alimentares, uma vez que servia de **mucama**, e na função de **babá** ou mãe-preta, quando exercia influência no comportamento das crianças através do processo de socialização linguística, quase sempre mesclado por palavras de seu universo emocional e cultural introduzidos por meio de contos populares, cantigas de ninar, crenças e superstições.

O desempenho da mulher negra, ama de leite e criadeira, foi tão marcante no seio da casa senhorial que até hoje chamamos o filho mais jovem pelo termo angolano *caçula* em lugar de “benjamim”, como se diz em Portugal.

No referido segmento cultural, o grupo apresentou os seguintes termos integrados no sistema lexical brasileiro: **CAÇULA, DENGO, XODÓ, BABÁ, CAFUNÉ, CALUNGA, CUCA, ERÊ, MOLEQUE.**

Figura 17- Seminário temático: relações familiares e afetivas



Fonte: arquivo da autora

Figura 18- Seminário temático: relações familiares e afetivas



Fonte: arquivo da autora

A respeito da apresentação dos seminários temáticos, de forma geral, considero que esta atividade foi de extrema importância para o andamento da sequência didática. As pesquisas serviram como meio para que os discentes aprofundassem os conhecimentos sobre toda a intervenção que os povos africanos exerceram na constituição de nossa identidade. Aliado a isto, como foco maior da presente proposta, reconhecer as palavras de étimo africano que estão integradas ao Português em sua variedade brasileira.

4.5 Produção final e reescrita

A referida etapa da produção final foi dividida em dois momentos conforme descrição a seguir.

1º Momento

Segundo o que analisamos na primeira escrita dos verbetes de dicionário e pudemos verificar na resolução do questionário, os problemas encontrados demonstraram desconhecimento dos sujeitos a respeito dos elementos constitutivos do gênero, tais como os aspectos estruturais, a funcionalidade, a informatividade, a adequação linguística, dentre outros.

Nesse sentido, destinamos a esta etapa o tempo equivalente a 4h/aulas de 40 minutos para a sua realização.

De acordo com os registros de palavras encontradas no Português brasileiro que têm como origem línguas provenientes do continente negro, a sequência didática avançou para a fase da produção final do gênero verbete de dicionário, cujas principais características já foram estudadas em momentos anteriores.

Para esta etapa da produção, foi feita uma seleção das palavras a partir da realização de atividades escritas e da apresentação dos seminários temáticos, como também do aprofundamento em obras específicas. A proposta foi ampliar a lista de palavras de étimo africano que são largamente utilizadas pelos brasileiros. Para tanto, foram utilizadas como referencial as obras: *“Falares africanos na Bahia: um vocabulário Afro- descendente”*, de Yeda Pessoa de Castro, e o *“Novo Dicionário Banto do Brasil”*, de Nei Lopes.

Uma vez explicada a necessidade e a importância de reescrever as referidas produções, os alunos foram orientados a reler seus textos e a destacar as principais fragilidades que comprometeram o propósito do gênero.

Em seguida os discentes foram direcionados a analisar a forma de organização dos textos nas obras de referência e por último observar os aspectos linguísticos como ortografia, sinais de pontuação, etc.

Com o intuito de organizar a referida análise, traremos alguns trechos transcritos que representam as produções da turma participante:

Quadro 3- Produção final

ABADÁ- (hauça/ kwa) Túnica, casaco folgado e comprido.

ACARAJÉ- (kwa) Bolo de feijão temperado e moído com camarão seco, sal e cebola, frito em **azeite-de-dendê**.

AFOXÉ- (kwa) praga, maldição.

AGOGÔ- (kwa) idiofone constituído por duas campânulas de ferro que se repercute com um pedaço de ferro, produzindo dois sons, um em cada campânula.

ANGU- (kwa) pirão de farinha de mandioca, de milho ou de arroz temperado com sal e cozido.

Fonte: própria

A princípio observamos um ponto positivo na produção dos verbetes que foi a identificação das línguas de origem das palavras. Tendo em vista que um dos propósitos a que se destina a presente pesquisa é analisar a identidade dos vocábulos que contribuíram para tornar o Português do Brasil com características peculiares, nota-se que os alunos compreenderam que esta informação é de extrema importância para a produção.

Porém, sabe-se que a constituição do verbete vai mais além, como a indicação das classes de palavras, por exemplo. Percebemos que isso se deve ao fato dos alunos muitas vezes não ter domínio desse conhecimento gramatical. Diante disso achamos necessário relembrar esse conteúdo em sala de aula com intuito de facilitar a escrita dos educandos.

2º Momento

O segundo momento da produção final consistiu em analisar de forma coletiva trechos do texto já produzido. Para tanto, projetamos em slides fragmentos da escrita de algumas produções, sem, no entanto, revelar a autoria. Foram apontados os aspectos que poderiam ser melhorados e aperfeiçoados.

Tendo em vista que o texto é um processo e não um produto pronto e acabado, a reescrita trata-se de uma importante estratégia que permite ao aluno aprimorar a sua produção. Percebemos, no entanto, que muitas vezes a revisão textual não é tão trabalhada em sala de aula, o que leva os discentes a transcrever como produção final o que estava no rascunho, sem uma correção crítica e efetiva.

A partir de então os alunos foram mais uma vez direcionados para a reescrita, onde na ocasião já se praticava uma escrita com maior efetividade. Para a etapa foi reservada o tempo estimado de 2h/ aulas de 40 minutos.

Após a etapa de produção final dos verbetes, prosseguimos então com a organização do material para a exposição. Os alunos que tinham habilidade com os recursos digitais ficaram responsáveis pela digitação, formatação do trabalho, e elaboração da capa. O restante da turma ficou incumbido de desenvolver as outras seções complementares ao minidicionário como a apresentação, as abreviaturas, e a lista de línguas de origem africana.

O resultado foi a organização do trabalho intitulado “Minidicionário de termos africanos no português do Brasil”, que conta com a compilação de mais de 100 vocábulos de procedência africana. Ressaltamos aqui que a produção, apesar de não constituir um minidicionário de acordo com a classificação tipológica vigente, recebeu este título com o propósito de reforçar o trabalho e a concepção do referido hipergênero na visão dos alunos.

4.6 Apresentação para a comunidade

A referida etapa da sequência didática consistiu em apresentar a produção dos alunos para a comunidade, na ocasião da realização do Festival de Cultura da escola.

O evento contou com a exposição dos trabalhos em salas temáticas para a visita do público escolar e externo, dentre eles familiares dos alunos, turmas de outras escolas, funcionários e visitantes interessados na área.

O projeto “Memória das palavras” foi apresentado com a exibição das produções realizadas pelos discentes, as quais foram previamente preparadas contando com a participação efetiva da turma. Para a preparação da exposição, os alunos foram divididos em grupos, os quais ficaram responsáveis pelas seguintes tarefas:

- Convites e confecção de lembrancinhas: elaboração de material impresso e digital a fim de convidar funcionários, alunos, familiares e demais representantes da comunidade escolar e externa. Confecção de lembrancinha temática para entrega ao público, conforme o título do projeto.
- Elaboração de cartazes e murais: placas contendo vocábulos de étimo africano para facilitar a visualização do público além de imagens ilustrativas.
- Decoração: organização do espaço para a exposição do projeto.
- Recepção: acolhimento dos visitantes com introdução ao tema a ser exposto no evento.
- Apresentadores: incumbência de ministrar a explicação dos segmentos culturais e a produção textual, apresentando o conhecimento adquirido ao longo das aulas.
- Comunicação e mídia: registro e divulgação da exposição.

O objetivo desta etapa foi mostrar a realização do projeto através da exposição de materiais concretos. Cada segmento cultural trabalhado em sala de aula em forma de seminários temáticos foi apresentado para o público por meio de placas contendo palavras de origem africana que estão presentes em nossa fala, bem como dos objetos que as representam, por acreditar que o aspecto visual desperta a atenção do espectador.

A sala foi dividida em cinco espaços cuja caracterização retomou os segmentos culturais apresentados em sala de aula ao longo da execução da sequência didática: Culinária, moda, música, religiosidade e relações familiares e

afetivas. Em cada segmento as palavras foram expostas juntamente com os respectivos materiais conforme ilustram as fotografias anexas.

A apresentação contou com um número considerável de visitantes. Os alunos se dedicaram ao papel de verdadeiros protagonistas do projeto transmitindo o conhecimento adquirido durante as aulas.

O destaque do evento ficou a cargo do “Minidicionário de palavras africanas no Português do Brasil”, exposto no centro da sala e aberto para o manuseio. A produção foi muito bem apresentada pelos alunos, desde o processo de sua elaboração até a sua importância para o aprendizado de nosso sistema lexical. Os visitantes se mostraram encantados pela produção, pois encontraram várias palavras que falam rotineiramente que, no entanto, não imaginavam a procedência.

Esta etapa foi bastante positiva, pois o aluno teve a oportunidade de demonstrar seu texto de forma efetiva. A atividade de produção, quando direcionada com um propósito comunicativo, se torna mais atrativa, pois deixa de ser um critério meramente avaliativo e passa a ter uma abordagem funcional.

Após a exposição realizada na sala temática, o minidicionário foi doado ao acervo da biblioteca da escola com o propósito de oferecer um material que contemple a riqueza lexical da Língua Portuguesa, especificamente a partir da influência das línguas africanas. Há uma grande carência de suporte didático não só nas escolas como também na academia, por ser um tema que não é tratado com a devida frequência, apesar das políticas que têm sido implementadas no contexto educacional.

Figura 19- Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 20- Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 21- Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 22- Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 23- Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 24- culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 25- culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 26- culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 27- culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

A aplicação da sequência didática foi avaliada de forma positiva, uma vez que possibilitou a ampliação do conhecimento prévio que os alunos tinham a respeito da formação da língua materna. Além disso, o reconhecimento da Etimologia das palavras africanas incorporadas ao nosso léxico foi bem explorado através da pesquisa e da escrita do gênero textual verbete, cujo produto servirá

como fundamentação para trabalhos escolares posteriores. Destaca-se aqui que esta foi uma das muitas possibilidades de trabalhar com o hipergênero dicionário em sala de aula e que, no entanto, ainda há uma grande necessidade de ações pedagógicas que o abordem como uma ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa.

5 CONCLUSÃO

Nesta etapa, apresentamos os resultados e as contribuições teórico-práticas resultantes de nosso trabalho. Para tanto, retomamos, primeiramente, os objetivos de nossa pesquisa, já anteriormente mencionados.

Considerando a importância do estudo do léxico da Língua Portuguesa, o objetivo do nosso estudo foi analisar as contribuições de ações direcionadas à formação lexical do português falado no Brasil para o conhecimento do aluno. Já os objetivos específicos foram: (1) Aplicar estratégias de escrita que favorecessem a valorização de vocábulos de origem africana que influenciaram a formação do nosso sistema lexical; (2) Possibilitar o (re) conhecimento do aporte lexical de base africana incorporado ao português falado no Brasil; (3) Suscitar no aluno o conhecimento mais amplo acerca de sua identidade linguística; (4) Apresentar o hipergênero dicionário ampliando a concepção de uso e finalidade; e (5) Propor aos alunos a produção do gênero verbete de dicionário.

A aplicação do plano de intervenção na turma do 9º ano B da escola situada no município de Juazeirinho-PB representou um desafio para a prática pedagógica, tendo em vista o pouco tempo para a execução do currículo regular e dos projetos escolares. As aulas foram aplicadas em turno oposto, porém os alunos mostraram-se sempre motivados a participar, cotando com a colaboração da equipe gestora.

Através da análise e interpretação dos dados apresentados no Capítulo 4, entendemos que os objetivos foram alcançados, assim como as questões de pesquisa que nortearam nosso trabalho foram respondidas. A seguir, apresentamos nossas conclusões em forma de respostas às questões de pesquisa.

Em relação à primeira questão – como desenvolver uma abordagem significativa e sistematizada do sistema lexical da Língua portuguesa? – as análises dos dados apontaram que no âmbito lexical é possível desenvolver ações que ultrapassem a mera listagem de palavras, muitas vezes feitas de forma restrita e superficial pelos manuais didáticos utilizados em sala de aula. A proposta teve como ponto de partida a ideia de que o léxico é revelador da própria história de seus falantes e que a sua constituição é capaz de moldar a identidade de um povo. Assim, a sequência didática demonstrou ser executável a partir da abordagem do dicionário, e através pesquisa sobre a origem das palavras que estão presentes em

nossa fala, além da produção textual com destinação específica que eleva o discente à condição de autor.

A segunda questão – quais as implicações dessa abordagem no processo de ensino- aprendizagem?–aponta que através do trabalho com o dicionário os alunos puderam ampliar suas concepções a respeito desta importante ferramenta, que até então se mostravam limitadas, conforme os dados obtidos na aplicação do questionário. Verificou-se também que na fase de produção textual os discentes aprimoraram o processo de escrita, entendendo-o como um contínuo e não como um produto pronto e acabado. Em termos de identidade, à turma foi possibilitada a retomada de nossa história, a qual nos permite sermos uma nação tão diversificada em todos os aspectos sócio- culturais.

Assim, o nosso objetivo principal: analisar as contribuições de ações direcionadas à formação lexical do português falado no Brasil para o conhecimento do aluno foi atendido, visto que, diante dos pontos apresentados, a turma na qual a sequência didática foi aplicada demonstrou uma notável ampliação do reconhecimento de palavras de étimo africano, as quais são largamente faladas em nosso cotidiano.

Por fim, afirmamos que a temática que envolve o léxico, especificamente o de origem africana, constitui um desafio para o professor de Língua Portuguesa, haja vista a escassez de material acerca do tema. Neste sentido o trabalho representa uma importante contribuição para outros profissionais que se debruçam sobre a área.

O diferencial deste trabalho, que se define como uma pesquisa-ação, consiste no fato de podermos atuar como professores pesquisadores e ainda mostrar a possibilidade de aplicação de tais atividades no âmbito dos estudos lexicais. Diante disso, esperamos que outros profissionais utilizem a proposta como referencial para potencializar a abordagem do léxico em sala de aula.

Sabendo que a pesquisa, pelo próprio processo de evolução da língua, não dá conta de abranger todos os aspectos relevantes para o âmbito dos estudos lexicais, e ainda que o tema é inesgotável, a mesma está aberta para futuras retomadas e complementações a fim de que seja dada ao aluno a oportunidade de valorizar sua identidade cultural, histórica, e sobretudo, linguística.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BONINI, Adair. Mídia/ Suporte e hipergênero. Os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. Camões com dendê. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, ano 7, n. 78, p.36-37, 2012.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia: Um Vocabulário Afro-Brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- ELIA, Sílvio. **A unidade linguística do Brasil**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XX Escolar O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: LUCENA, Maria Inês Probst (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau, Santa Catarina: EDIFORB, 2012. P. 55-71.
- KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**. São Paulo: v. 41, p. 169-180, 2012.
- KRIEGER, Maria da Graça. Heterogeneidade e dinamismo do léxico: impactos sobre a lexicografia. **Confluência**, n. 46, p. 323-334, 2014.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MENDONÇA, Renato. **A Influência africana no Português do Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69- 94.

PETTER, Margarida; ALKMIM, Tânia. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (org.). **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009, p. 145-177.

PONTES, Antônio Luciano; SANTIAGO, Márcio Sales. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (org.). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123.

RAIMUNDO, Jacques. **O elemento afro- negro na língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Nacional, (1890- 1905).

SANTIAGO, Márcio Sales. Análises contrastivas de microestruturas em dicionários escolares. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 1, p. 1-14, 2012.

SANTIAGO, Márcio Sales. Critérios de avaliação de dicionários escolares de língua portuguesa no Programa Nacional do Livro Didático. In: LIMA, Ana Maria P.; DUARTE, Antônio Lailton M.; *et al.* (org.). **Reflexões linguísticas e literárias**. Fortaleza: HBM, 2015. p. 69-79.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Tradutoras). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013 [2014], p. 81- 108.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto**: a tese, um desafio possível. São Paulo: Parábola, 2011, p. 9- 37.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

APÊNDICE A

PLANO DE INTERVENÇÃO	
Gênero textual	Verbetes de dicionário
Tipo de atividade	Produção textual
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Propor atividades voltadas para o ensino do sistema lexical do português falado no Brasil, buscando fazer com que os alunos produzam o gênero textual verbete de dicionário, com ênfase nas palavras de étimo africano.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar palavras de matriz africana presente nos variados segmentos culturais brasileiros; • Identificar as características do gênero verbete de dicionário; • Reconhecer a estrutura e a funcionalidade do gênero em estudo. • Produzir o gênero verbete de dicionário.
Destrezas predominantes	Escrita
Conteúdos	Variações linguísticas; Léxico de matriz africana; Distinções lexicais.
Destinatários	Alunos do 9º ano do ensino Fundamental II
Dinâmica	Grupo e individual
Tópicos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Culinária africana na cozinha brasileira; • A influência africana na musicalidade; • Religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro; • Moda africana; • Relações familiares e afetivas.
Materiais necessários	Textos impressos, Data show, notebook, lousa, pincéis atômicos, dicionários escolares, TNT, cartolinas, papel A4.

Avaliação	A avaliação se dará de forma contínua e processual, observando o empenho da turma para a realização das atividades.
IMPLEMENTAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	
DURAÇÃO: 3º E 4º Bimestres do ano letivo de 2017	
ATIVIDADES DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E PROCEDIMENTOS	
<p>Atividade 1- Produção inicial de verbetes</p> <p>Carga horária: 02h/a de 40 min</p> <p>Leitura do texto “A Kizomba do boteco do Chicão”.</p> <p><u>Motivação:</u></p> <p>Neste momento, procuramos motivar os alunos à leitura e compreensão do texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o título do texto aos discentes levantando discussões e previsões sobre a temática, com base no seguinte questionamento: <ol style="list-style-type: none"> a) O que sugere o título do conto? <p><u>Leitura e discussões:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar o texto xerocopiado para os alunos. 2. Realizar uma leitura coletiva com os alunos, de modo a mediar a interpretação textual; 3. Trabalhar a compreensão textual levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos através das seguintes questões: <ol style="list-style-type: none"> a) Qual a temática do texto abordado? b) Qual a função do texto lido? c) A história narrada representa uma situação comum retirada do cotidiano? Justifique? 	

- d) Existe no texto alguma palavra que você desconhece o significado? Quais?

Produção textual:

1. Algumas palavras que fazem parte de nossa língua corrente são provenientes de outras línguas aqui instaladas, a exemplo das africanas. Observe no texto as palavras destacadas e organize-as na forma de verbetes de dicionário.

Atividade 2- Análise das partes estruturais do hipergênero dicionário

Carga horária: 02h/a de 40 min

Neste momento, os alunos foram divididos em grupo a fim de conhecer as partes que formam um dicionário.

1. Reúna-se com seu grupo e com base no “Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa”, Aulete (2011), analise as partes contidas em cada seção, observando a estrutura, a funcionalidade, a informatividade e o público- alvo, conforme a divisão a seguir:
 - a) Grupo 1: páginas iniciais (prólogo, introdução, instruções, listas de abreviaturas;
 - b) Grupo 2: corpo do texto (verbetes);
 - c) Grupo 3: páginas finais (anexos, tabelas, bibliografia e informações enciclopédicas.

Atividade 3- Seminários temáticos

Carga horária: 10h/a de 40 min

Neste momento da sequência, os alunos foram divididos em grupo e orientados a realizarem pesquisa de fundamentação para a apresentação de seminários

temáticos em sala de aula.

1. A partir da divisão abaixo, pesquise sobre a atuação dos povos africanos na formação da cultura brasileira, realize uma pesquisa destacando as palavras que foram incorporadas ao nosso idioma. As fontes deverão ser referenciadas e cada grupo deverá apresentar os dados em forma de seminário.

Atividade 4- Produção final

Carga horária: 04h/a de 40 min

Nesta seção, orientamos os alunos para a produção final a partir das pesquisas realizadas na etapa anterior.

1. De acordo com os dados obtidos a partir da pesquisa realizada, especificamente das palavras selecionadas em cada segmento cultural, organize-as na estrutura de verbete de dicionário, conforme as discussões feitas em torno deste gênero textual. Para fundamentação, como também para ampliar o repertório de palavras, os grupos poderão utilizar as obras “Falares africanos na Bahia: um vocabulário Afro- Brasileiro”, Castro (2001), e “Novo dicionário Banto do Brasil”, Lopes (2006).

APÊNDICE B

Questionário

- 1) Considerando as três primeiras séries do ensino Fundamental II (6º, 7º e 8º anos), com qual frequência você utilizou o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa?
 - a) Frequentemente
 - b) Às vezes
 - c) Raramente
 - d) Nunca

- 2) Em sua perspectiva, qual a função do gênero dicionário?

- 3) Você costuma utilizar o dicionário fora do ambiente escolar? Se sim, em qual contexto?
 - a) Sim
 - b) Não

- 4) Você faz uso do dicionário em atividades referentes a outras disciplinas? Quais?

- 5) Em termos de estrutura, como se organiza um dicionário?

APÊNDICE C

**MINIDICIONÁRIO DE TERMOS
AFRICANOS NO PORTUGUÊS DO
BRASIL**



JUAZEIRINHO

2017

APRESENTAÇÃO

Conhecer a origem das palavras que fazem parte do repertório linguístico da Língua Portuguesa é conhecer a nossa própria história. Estudar a formação lexical de uma língua é mais do que simplesmente listar palavras de outras procedências, é sobretudo, conhecer as circunstâncias e o contexto no qual línguas de outras matrizes mantiveram contato e em que medidas elas influenciaram a nossa língua materna.

Diante disso, com objetivo de reconhecer a identidade linguística e cultural dos falantes do português do Brasil, a turma do **9º ano B** da **Escola Municipal Severino Marinheiro** reuniu mais de 100 vocábulos de procedência africana para a produção do **MINIDICIONÁRIO DE TERMOS AFRICANOS NO PORTUGUÊS DO BRASIL**.

Tais vocábulos estão presentes entre diversos segmentos culturais, quais sejam: a culinária, a religiosidade, a música, a moda, as relações familiares, dentre outros.

Como usar o Dicionário

A estrutura do *Minidicionário de termos africanos no português do Brasil* foi elaborada de forma a propiciar facilidade de acesso às informações e consulta às definições. Para tanto, apresentamos os seguintes itens:

1. Palavra- entrada: apresenta-se grafada em letras maiúsculas e em negrito.
2. Etimologia: língua africana que deu origem à palavra, grafada entre parênteses, em negrito e com letras minúsculas. A ortografia está de acordo com as fontes escritas nos dicionários africanos consultados.
3. Classe de palavras. Categoria gramatical abreviada, grafada com letras minúsculas.
4. Acepções das palavras, corpo dos verbetes.
5. Variações etimológicas.

Abreviaturas

adj. = adjetivo

Bot. = botânica

BR.= Brasil

Kik. = Kicongo

Kimb. = Kimbundo

Port. = Português

s. = Substantivo

s. 2 gen. = substantivo de dois gêneros

s.f. = substantivo feminino

s.m. = substantivo masculino

v. i. = verbo intransitivo

v. = verbo

v.t.d. = verbo transitivo direto

v.t.i. = verbo transitivo indireto

Vulg. = vulgar

Zool. = Zoologia.

Línguas africanas

Banto (Kicongo/ kimbundo)

Fon

Hauçá

Kwa

Yorubá

A

ABADÁ(hauça/ kwa) s.m. 1. túnica, casaco folgado e comprido.2. (BR). Camisa colorida muito utilizada atualmente nos blocos carnavalescos. Fon *agbárá*. Yor. *agbádá*.

ACARAJÉ (kwa) s.m.bolo de feijão temperado e moído com camarão seco, sal e cebola, frito emazeite-de-dendê. Yor. *àkàràje*.

AFOXÉ (kwa)s.m.1. praga, maldição.2. (BR) instrumento musical composto de uma pequena cabaça redonda recoberto por uma rede de miçangas de material plástico.

AGOGÔ (kwa)s.m.idiofone constituído por duas campânulas de ferro que se repercute com um pedaço de ferro, produzindo dois sons, um em cada campânula.Yor. *agogo*.

ANGU (kwa)s.m. 1. pirão de farinha de mandioca, de milho ou de arroz temperado com sal e cozido. 2. (BR). barulho, confusão, coisa mal feita. Fon. *àgun*.

ARAQUETO (kwa) s.m. referente a afoxé.Yor. *ará Ketu*.

AXÉ (kwa)s.m.1. saudação votiva afro-brasileira, equivalente a “força, energia”, ou amém. 2. (BR) ritmo musical híbrido com expressões inglesas, *axé-music*.

B

BABÁ (banto)s.f. a criadeira, a ama-de- leite.Kik./Kimb. *(ki)báaba*.

BABACA (banto)s.m.vulg. indivíduo quenão tem vivacidade ou inteligência; bobo.Kik./Kimb. *mubaki, mabaka*.

BAFAFÁ (kwa)s.m.tumulto, confusão, briga, discussão. Yor. *báfá báfà*.

BAGUNÇA (banto) s.f.desordem, confusão, baderna, remexido. Kik. *bulugusa*.

BAMBI (banto) s.m.vulg. veado, gazela. Kik. /Kimb.*mbambi*.

BANGUÊ (banto) s.m. padiola feita de cipós entrelaçados, que era usada para transportar cadáveres de escravos. Kik. *bangá/bangi*.

BANGUELA (banto)adj.diz-se de indivíduo desdentado ou quem tem a arcada dentária falha. Kik. *bangala*.

BANZO(banto) s.m.nostalgia mortal dos africanos em cativo. Saudade. Kik./Kimb. *mbanzu*.

BATICUM (banto)s.m.barulho ou batimento continuado; sucessão de marteladas.Kik./Kimb.*vatitu*.

BELELÉU (banto) s.m.morrer, sumir, desaparecer. Kik. *mbelele*.

BERIMBAU (banto) s.m.arco musical, instrumento indispensável na capoeira, constituído de um arco de madeira retesado com um fio de arame, com uma cabaça presa ao dorso da extremidade inferior e cuja caixa de percussão é a barriga. Kik./Kimb. *madimbaw*.

BOBÓ (kwa) s.m. comida feita de uma variedade de feijão, inhame ou banana da terra com camarão e azeite-de-dendê.*abobo*.

BOLOLÔ (banto/kwa) s.m.confusão, barulho. Kik. *bololo*. Kimb. *ngololo*.

BOROCOXÔ (banto/kwa) adj. diz-se de pessoa envelhecida, fraca, sem coragem. Kik. *bulukulolo*.

BOZÓ (banto)s.m.1. oferenda propiciatória. 2. (BR) feitiço, malefício. Kik. *mbóozo*

BUMBUM (banto) s.m. bunda.

BUNDA (banto) s.f. vulg. nádegas, traseiro. Kik./Kimb. *mbunda*.

C

CABAÇA (banto) s.f.saco, mochila. Kik./Kimb. *kabasa*.

CABAÇO (banto) s.m.vulg. virgindade. Kik./Kimb. *kbasu*.

CAÇAMBA (banto)s.f.balde preso numa corda para tirar água dos poços. Tipo de veículo usado para a remoção de terra. Kimb. *kisambu*.

CACHAÇA (banto)s.f.aguardente que se obtém mediante a fermentação e destilação do mel ou borras de melaço.Kik. *kisasa*.

CACHIMBO (banto) s.m.pipo de fumar.Kik. *(ka) nzingu*/Kimb.*(ka) nzimu*.

CACIMBA (banto) s.f.poço de água potável; fonte, vasilha. Kik./Kimb.*kisimbu*.

CAÇULA (banto)s. 2 gen.o mais novo dos filhos ou dos irmãos. Kimb. *kasule*.

CACUNDA (banto) s.f.costas, dorso; corcova. Kik./Kimb. *ka(di)kunda*.

CAFIFE (banto) s.m.má-sorte. Kik. *khufufa*.

CAFOFO (banto) s.m.quarto, recanto privado, lugar reservado com coisas velhas e usadas. Kik./Kimb. *kafwofo*.

CAFUÇU (banto) s.m.BRindivíduo desqualificado, indivíduo grosseiro, disforme. adj.diz-se de indivíduo negro retinto. Kik. *kiapunzu*.

CAFUNDÓ (banto) s.m.lugardistante e atrasado. Kik./Kimb. *(ka)mfundu*.

CAFUNÉ (banto) s.m.atto de coçar, de leve, a cabeça de alguém; carinho.

CALANGO (banto) s.m. lagarto. Kimb. *dikalanga*.

CALOMBO (banto) s.m.inchaço, montículo, protuberância. Kik./Kimb. *(ka)mongo*.

CALUNGA(banto) s.f.1. Entidade espiritual cultuada pelos bantos como força da natureza 2. (BR) boneca. Kik./Kimb. *kalunga*.

CANDOMBLÉ (banto) s.m. culto ou conjunto de crenças religiosas dedicadas a divindades africanas. Kik./Kimb. *kandombele*.

CANGA (banto) s.f.tecido usado como saída de praia. Kik. *kanga*.

CANGAÇO(banto) s.m.1. gênero de vida do cangaceiro. 2.Bando, grupo de bandoleiros.Kik./Kimb. *konganso*.

CANGALHA (banto) s.f. cesto posto em lombo de burro, para transportar galinhas, mantimentos. Kik. *kangala*.

CANGURU (banto) s.m.pessoa alta, magra, esquelética. Kik. *kangolo*.

CANJERÊ (banto) s.m. no contexto religioso, referente a feitiço.Kik./Kimb. *kanjila/kanjile*.

CANJICA (banto) s.f.papa de milho verde e ralado a que se junta o leite de coco, açúcar, cravo e canela.Kik./Kimb. *kanjika*.

CAPANGA (banto) s.m.guarda-costas, jagunço. Kik./Kimb. *kimpunga*.

CAPENGA (banto)adj. relativo a manco, coxo. Kik. *kiapenga* /Kimb. *kimpenga*.

CAPOEIRA (banto) s.f.jogo atlético de origem banto, constituída por um sistema de ataque e defesa, de caráter individual, acompanhada pelo berimbau.

CARIMBO (banto) s.m.selo, sinete, sinal público com que se autenticam documentos.

CATIMBÓ (banto) s.m. expressão genérica atribuída às religiões africanas.

CATINGA (banto) s.f. cheiro fétido e desagradável. Kimb. *katinga*.

CATOMBO (banto) s.m. acalombo.

CHIMPANZÉ (banto)s.m. espécie muito conhecida de macaco.

COCHILAR (banto) vi. dormir, dormir levemente. Kik. /Kimb. *kushila*.

CORCUNDA (banto) s. m. mesmo que cacunda.

COROCA (banto) adj.diz-se de indivíduo velho, caduco, adoentado, pela idade avançada.

COTOCO (banto) s.m. algo de tamanho pequeno. Kik. *kotooto*.

CUCA(banto) s.f. bruxa, bicho-papão. Kik. /Kimb. *(ma/mu) kuka*.

CUÍCA (banto) s.f. instrumento feito com um pequeno barril que tem uma das bocas em pele bem estirada e em cujo centro está presa uma pequena vara.

CURURU (banto) adj.1.BR Zool. sapo. 2.relativo avelho. Kik. /Kimb.*akulu(ku)lu*.

D

DENDÊ (banto)s.m. Bot. palmeira ou o fruto dela. Kik. /Kimb. *(o)ndende*.

DENGO (banto) s.m.choradeira, birra de criança, manha. Kik. /Kimb. *ndenge*.

DENGUE (banto) s.f.dengo.Kik. /Kimb. *ndenge*.

DUNGA (banto) s.m. homem valente, corajoso; chefe.Kik. /Kimb. *(ki)ndunge*.

E

ENCABULADO(banto)adj.relativo a acanhado, envergonhado.

ENCABULAMENTO s.m.BR. ato ou efeito de encabular.

ENCABULAR (banto) v.t.d. Envergonhar-se, acanhar-se. Kik. /Kimb. *kulebula*.

ENCALOMBADO adj. BR. que está cheio de calombo.

ERÊ (kwa) s.m.no contexto religioso, criança. Yor. *elèèrè*.

F

FAROFA (banto) s.f. mistura de farinha com gordura e às vezes com outros alimentos.

FORRÓ (banto) s.m. arrasta-pé, folia. Kik. *fwo(fwo)*.

FUBÁ (banto) s.m. farinha de milho ou arroz. Kik./Kimb. *mfuba*.

FUINHA (banto) s.f. pessoa avarenta.

FULO (banto) adj. que está furioso. Kik./Kimb. *fululu/ kifulu*.

FUNGAR (banto) v.i. aspirar fortemente com ruído. Kik./Kimb. *funga*.

FUTRICA (banto) s.f. o mesmo que fuxico.

FUTUCAR (banto) v.t.d. procurar remexendo. Kimb. *kufuka*.

FUXICO (banto) s.m. mexerico, intriga, segredo.

FUZO (banto) s.m. festa, barulho.

FUZUÊ (banto) s.m. algazarra, barulho, confusão.

G

GARAPA (banto) s.f. caldo de cana quando destilado. Qualquer líquido que se põe a fermentar para depois ser destilado.

GINGA (banto) s.f. o mesmo que jinga.

GOGÓ (kwa) s.m. 1. cheio, repleto. 2. (BR) pescoço de garrafa. Fon. *goko*.

H

HAUÇÁ(hauçá) s.m. povo africano islamizado, do grupo afro-asiático, proveniente da Nigéria.

I

IANSÃ (kwa) s.f. orixá do fogo, trovão e tempestade. Yor. *Ìyásan*.

IEMANJÁ (kwa) s.f.orixá do mar, equivalente a Nossa Senhora da Conceição. Yor. *Yemanjá*.

INHACA (banto)s.f.mau cheiro do corpo. Kik. *mwáka*.

IORUBÁ (kwa) s.f.língua kwa, falada pelo povo do mesmo nome. *Yorùbá*

J

JABÁ (kwa) s.m.carne seca, charque. Yor. *jabá*.

JAGUNÇO (kwa) s.m.valentão, guarda-costas.Kik./Kimb.(j)*hangunso*.

JEGUE (hauçá) s.m. jumento, asno. *jaki*.

JILÓ (banto)s.m. Bot. fruto do jiloeiro, de sabor amargo. Kik./Kimb.*njilu*.

L

LENGALENGA (banto) s.f.conversa fiada.

LUNDUM (banto) s.m.mau humor, amuo.

M

MACACA (banto) s.f.feminino de macaco. Se precedido pela expressão “estar com”, remete à humor, azar. Kik. *mankanka*.

MACAÇA (banto) s.m. tipo de feijão. Kik. *(ma)nkasa*.

MACACO (banto)s.m. Zool. Denominação comum aos primatas, com exceção do homem.adj. pej. diz-se do que ou quem é feio. Kik. *makaaku*.

MACONHA (banto) s.f. planta cujas folhas são usadas como narcótico. Kik./Kimb. *makonya, makanya*.

MACUMBA (banto) s.f. denominação genérica para as manifestações religiosas afro-brasileiras. Kik./Kimb.*makuba*.

MANDINGA (banto) s.f. bruxaria, mau-olhado.

MANGAR (banto) vi. zombar, caçoar. Kik. *mannga*.

MARACUTAIA (banto) s.f. trapaça. Kimb.*ma(dia)kutola*.

MARIMBONDO (banto) s.m. Zool. vespa.Kik./Kimb. *(ma)di(m)bondo*.

MAXIXE (banto) s.m. Bot. fruto do maxixeiro. Kik./Kimb.*masisi*.

MINHOCA (banto) s.f Zool. verme anelídeo. Kik./Kimb.*(mi)nyoka*.

MOCOTÓ (banto) – s.m. tornozelo, pernas grossas. Patas bovinas. Kik./Kimb. *(ma)kooto*.

MOGANGA(banto) s.f.deboche, careta.Kik./Kimb.*mangonya*.

MOLAMBO (banto) s.m.trapo, farrapo.Kik./Kimb. *mulamba*.

MOLEQUE (banto) s.m.menino, garoto, rapaz.

MOQUECA (banto)s.f.guisado de peixe ou de mariscos, podendo também ser feito de galinha, carne, ovos, etc.Kik./Kimb.*mukeka*.

MORINGA (banto) s.f. jarro de barro em forma de garrafa para conter e refrescar água. Kik./Kimb.*mudingi*.

MUAMBA (banto) s.f.1. feitiço.2. contrabando. Kik. *(m)wamba*.

MUCAMA (banto) s.f.criada, serva de estimação. Kik./Kimb. *mukamba*.

MUFUMBAR (banto) v.t.d.esconder, fazer alguma coisa secreta. Kik./Kimb.*(m)fumba*.

MUNGUNZÁ (banto) s.m.comida de milho cozida com leite de coco, sal e açúcar. Kik./Kimb.*mugenza/mugunzá*.

MUQUIRANA (banto) adj.BR. Diz-se de indivíduo avaro, pão-duro, sovina. Kik. *(mu)nkyama*.

MUVUCA (banto) s.f.confusão, agitação. Kik./Kimb.*movuka/mavuka*.

MUXIBA (banto) s.f.pelanca, magro, descarnado. Kik./Kimb.*musiba*.

MUXILA (banto)s.f. bolsa pequena de caça, usada a tiracolo.Kik./Kimb.*(mu)nzila*.

MUXOXO (banto) s.m.estalido com a língua e os lábios, semelhante a um beijo, demonstrando enfado ou desdém. Kik./Kimb.*músóosi*.

N

NAGÔ(kwa) s.f.1.designação dada às comunidades religiosas afro- brasileiras que cultuam os orixás e utilizam um língua litúrgica de base nagô. 2. Língua falada por esse povo.Yor.*ànàgò*.

O

OGUM (kwa) s.m. divindade do ferro e da guerra, equivalente a Santo Antônio (do Rio de Janeiro). Yor. *Ògún*.

ORIXÁ (kwa)s.m. designação genérica das divindades do panteon ioruba ou nagô-queto. Yor. *òrísà*.

OXÓSSI (kwa)s.m. orixá da caça, protetor dos caçadores, equivalente a São Jorge.

OXUM (kwa) s.m.orixá que comanda o rio e as águas doce. *Osun*.

Q

QUENGA (banto) s.f.1. cuia, vasilha feita da metade da casca de um coco.2. vulg. Prostituta, meretriz. Kik. *kenga*.

QUENGO (banto)s.m.cabeça.Kik. *kyenga*.

QUIABO (banto) s.m. Bot.fruto do quiabeiro. Kik. / Kimb. *kyambo*.

QUILOMBO (banto) s.m.povoação de escravos fugidos. Kik. / Kimb. *kilombo*.

QUILOMBOLA (banto) s.m.escravo refugiado. Kik. / Kimb. *kilomboli*.

QUITANDA (banto)s.f.pequeno estabelecimento onde se vendem verduras. Kik. / Kimb. *kitanda*.

QUITUTE (banto) s.m.petisco, iguaria.Kik. *(ki)lute*.

QUIZILA (banto) s.f. antipatia. Kik.*kizila* / Kimb.*kijila*.

QUIZOMBA (banto) s.f. rolo, briga, confusão. Kik./Kimb.*kizomba*.

R

REBOLO (banto) s.m.nome de uma antiga nação africana no Brasil.

S

SACANA (banto) adj.vulg. diz-se de indivíduo canalha, patife. Kik. / Kimb. *sakana*.

SAMBA (banto) s.m.dança e música popular brasileira. Kik. / Kimb. *nsamba*.

SAMBALELÊ (banto)s.m.refrão utilizado em algumas modalidades de samba.Kik. / Kimb. *samba(o)lelê*.

SENZALA (banto) s.f.alojamentos que eram destinados aos escravos. Kik. *senzala*/ Kimb. *sanzala*.

SUNGA (banto) s.f.calção de criança. Peça utilizada para banho de mar. Kik.*sunga*.

T

TABU (kwa) s.m. banho, lavagem. Yor. *tàbú*.

TANGA (banto) s.f. 1. peça íntima feminina.Kik. / Kimb.*tanga*.

TIBUNGAR (banto) v. mergulhar. Kik.*tibuka*.

TIMBAU (banto) s.m.espécie de tambor. Kik. *tibau*.

TIPÓIA (banto) s.f.suporte de rede. Lenço ou tira de pano que se prende ao pescoço para descansar braço ou mão doente. Kik. / Kimb.*kitipoyi*.

TITICA (banto) s.f.vulg. coisa sem valor, excremento de aves. Kik. / Kimb.*tiitika*.

U

UMBANDA(banto)s.f. religião afro-brasileira. Kik. / Kimb. *(m)banda*.

V

VATAPÁ (banto) s.m. prato típico da cozinha baiana. Kimb. *kitabá*.

VODUM (kwa) s.m. designação genérica de algumas divindades africanas. Fon. *vódun*.

X

XANGÔ (kwa) s.m. orixá dos raios e trovões. Yor. *sàngó*.

XINGAR (banto) v. insultar, ofender com palavras. Kik./Kimb. *singa*.

XODÓ (banto) s.m. namorado, amante, chamego.

Z

ZABUMBA (banto) s.m. bombo. Tambor de madeira. Kik. *(zu)nza mbuma*.

ZANGA (banto) s.f. irritação, briga. Kik. / Kimb. *nzannga*.

ZONZO (banto) adj. que está atordoado, tonto, distraído. Kik. / Kimb. *(ki)nzanzu*.

ZUMBI (banto) s.m. alma errante, fantasma que vagueia em altas horas da noite, pessoa de hábitos noturnos. Kik. *mvumbi*.

ZUNZUM (banto) s.m. barulheira, boato. Kik. *(ki)zunzu*.

BIBLIOGRAFIA

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia: Um Vocabulário Afro-Brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

ANEXO 1

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182^o da Independência e 115^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO 2

O livro da solidão²

Cecília Meireles

Os senhores todos conhecem a pergunta famosa universalmente repetida: “Que livro escolheria para levar consigo, se tivesse de partir para uma ilha deserta...?”

Vêm os que acreditam em exemplos célebres e dizem naturalmente: “Uma história de Napoleão.” Mas uma ilha deserta nem sempre é um exílio... Pode ser um passatempo...

Os que nunca tiveram tempo para fazer leituras grandes, pensam em obras de muitos volumes. É certo que numa ilha deserta é preciso encher o tempo... E lembram-se das Vidas de Plutarco, dos Ensaios de Montaigne, ou, se são mais cientistas que filósofos, da obra completa de Pasteur. Se são uma boa mescla de vida e sonho, pensam em toda a produção de Goethe, de Dostoievski, de Ibsen. Ou na Bíblia. Ou nas Mil e uma noites.

Pois eu creio que todos esses livros, embora esplêndidos, acabariam fatigando; e, se Deus me concedesse a mercê de morar numa ilha deserta (deserta, mas com relativo conforto, está claro — poltronas, chá, luz elétrica, ar condicionado) o que levava comigo era um Dicionário. Dicionário de qualquer língua, até com algumas folhas soltas; mas um Dicionário.

Não sei se muita gente haverá reparado nisso — mas o Dicionário é um dos livros mais poéticos, se não mesmo o mais poético dos livros. O Dicionário tem dentro de si o Universo completo.

Logo que uma noção humana toma forma de palavra — que é o que dá existência às noções — vai habitar o Dicionário. As noções velhas vão ficando, com

² Texto disponível em Antunes (2012).

seus sestros de gente antiga, suas rugas, seus vestidos fora de moda; as noções novas vão chegando, com suas petulâncias, seus arrebiques, às vezes, sua rusticidade, sua grosseria. E tudo se vai arrumando direitinho, não pela ordem de chegada, como os candidatos a lugares nos ônibus, mas pela ordem alfabética, como nas listas de pessoas importantes, quando não se quer magoar ninguém...

O Dicionário é o mais democrático dos livros. Muito recomendável, portanto, na atualidade. Ali, o que governa é a disciplina das letras. Barão vem antes de conde, conde antes de duque, duque antes de rei. Sem falar que antes do rei também está o presidente.

O Dicionário responde a todas as curiosidades, e tem caminhos para todas as filosofias. Vemos as famílias de palavras, longas, acomodadas na sua semelhança, — e de repente os vizinhos tão diversos! Nem sempre elegantes, nem sempre decentes, — mas obedecendo à lei das letras, cabalística como a dos números...

O Dicionário explica a alma dos vocábulos: a sua hereditariedade e as suas mutações.

E as surpresas de palavras que nunca se tinham visto nem ouvido! Raridades, horrores, maravilhas...

Tudo isto num dicionário barato — porque os outros têm exemplos, frases que se podem decorar, para empregar nos artigos ou nas conversas eruditas, e assombrar os ouvintes e os leitores...

A minha pena é que não ensinem as crianças a amar o Dicionário. Ele contém todos os gêneros literários, pois cada palavra tem seu halo e seu destino — umas vão para aventuras, outras para viagens, outras para novelas, outras para poesia, umas para a história, outras para o teatro.

E como o bom uso das palavras e o bom uso do pensamento são uma coisa só e a mesma coisa, conhecer o sentido de cada uma é conduzir-se entre claridades, é construir mundos tendo como laboratório o Dicionário, onde jazem, catalogados, todos os necessários elementos.

Eu levaria o Dicionário para a ilha deserta. O tempo passaria docemente, enquanto eu passeasse por entre nomes conhecidos e desconhecidos, nomes, sementes e pensamentos e sementes das flores de retórica.

Poderia louvar melhor os amigos, e melhor perdoar os inimigos, porque o mecanismo da minha linguagem estaria mais ajustado nas suas molas

complicadíssimas. E sobretudo, sabendo que germes pode conter uma palavra, cultivaria o silêncio, privilégio dos deuses, e ventura suprema dos homens.

ANEXO 3

A kizomba do boteco do Chicão³

Estava passando pelo boteco do Chicão, quando vi que lá havia um tremendo fuzuê - era uma kizomba da qual queria participar, mas o Chicão me disse que só se fosse de abadá.

Voltei ao meu cafofo, procure, procurei, mas não conseguia encontrá-lo. Por causa disso, fiquei fulo da vida, meu cafofo era uma verdadeira bagunça. Havia trecos e cacarecos espalhados por todo canto, mas felizmente consegui encontrá-lo. Na hora de sair, meu irmão caçula começou a chorar de fome e a fazer um tremendo fuzuê, mas a mama fez-lhe um denço até que ele acalmasse. Naquele momento, eu só queria paz e axé.

Aproveitando a ocasião, convidei também um amigo. Chegando lá, de posse de seu atabaque, afoxé e agogô, fizemos uma azoeira sem fim.

Ao som do batuque dançamos o jongo, caímos no samba e jogamos capoeira. Havia muito quitute apetitoso, porém, por eu ter abusado do acarajé bem apimentado, de repente, comecei a passar mal no melhor da kizomba.

Voltei para meu cafofo completamente borocoxô e pedi a mama que me preparasse um chá de erva mulungu e me fizesse um cafuné bem gostoso até que eu pudesse dormir.

³ Produção Textual dos alunos do Projeto "Nenhuma Criança a Menos", disponível em: <http://professoramarciaassuncao.blogspot.com.br/2012/11/poema-sou-negro-sou-negro-sou-negro.html>. Acesso: março de 2017.

ANEXO 4

Termos de consentimento

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS  PROFLETRAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, João Batista Mourais Souto, portador da
cédula de identidade nº 1993852 e do CPF nº
043.463.484-54, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
meu filho (a) Thalita Vieira Souto para
fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
restrições.

João Batista Mourais Souto
Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 27 de Novembro de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria do Socorro de Medeiros Vieira, portador da
cédula de identidade nº 1.991.307 e do CPF nº
026.745.504-65, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
meu filho (a) Janily Helen Medeiros Valeriano para
fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
restrições.

Maria do Socorro de Medeiros Vieira
Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 27 de Novembro de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



AUTORIZAÇÃO

Eu, Adriana Sousa Santos Falcao, portador da
cédula de identidade nº 1.991.640 e do CPF nº
044.597.134.70, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
meu filho (a) Milena Sousa Santos Falcao para
fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
restrições.

Adriana Sousa Santos Falcao
Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 27 de Novembro de 2017.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS
 PROFLETRAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, Margareth Campos Brasil, portador da
 cédula de identidade nº 2727442 e do CPF nº
052.404.304-38, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
 meu filho (a) Rennan Josino Neto Brasil para
 fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
 restrições.

Margareth Campos Brasil
 Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 27 de Novembro de 2017.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS
 PROFLETRAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, Rita de Cassia Carlos do Nascimento portador da
 cédula de identidade nº 38559074-5 e do CPF nº
30182161803, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
 meu filho (a) Howlison Carlos de O. Filho para
 fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
 restrições.

Rita de Cassia Carlos do Nascimento
 Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 29 de _____ de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



PROFLETRAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, Joelma Gleônio Alves, portador da
cédula de identidade nº 338859 e do CPF nº
061.978.114.99, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
meu filho (a) Isaíra Pereira Alves para
fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
restrições.

Joelma Gleônio Alves

Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 28 de Novembro de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



PROFLETRAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, Maara Selomith de Assis Batista, portador da
cédula de identidade nº 2.607.526 e do CPF nº
009.844.854.00, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
meu filho (a) Nalanda Selomith Assis Balbino para
fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
restrições.

Maara Selomith de Assis Batista

Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 27 de Novembro de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



PROFLETRAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, Adriana Sousa Santos Falcao, portador da
cédula de identidade nº 1991640 e do CPF nº
04459723470, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
meu filho (a) Millena Sousa Santos Falcao para
fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
restrições.

Adriana Sousa Santos Falcao
Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 27 de Novembro de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



PROFLETRAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, Joyce Gislene de Souza Nunes Fernandes, portador da
cédula de identidade nº 2675267 e do CPF nº
061852864-40, autorizo gravar, filmar, fotografar e veicular a imagem do
meu filho (a) Antônio Márcio Nunes Fernandes para
fins didáticos de pesquisa e divulgação do conhecimento científico sem quaisquer ônus e
restrições.

Joyce Gislene de Souza Nunes Fernandes
Assinatura do pai ou responsável

Juazeirinho, 28 de Novembro de 2017.