



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

## **A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 EM ESCOLAS PARTICULARES DO DISTRITO FEDERAL**

Vânia Alves da Silva

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB  
vania.silva@uniceub.br / vania.linguistica@gmail.com

Este artigo faz parte de uma pesquisa de cunho mais abrangente que visa a analisar a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa em escolas particulares de Educação Básica do Distrito Federal a fim de implementar um projeto de intervenção da Lei nº 10.639/03 em relação ao ensino de Língua Portuguesa e em função das contribuições linguísticas africanas – aqui chamadas de africanismos – para o português do Brasil desde o período da colonização brasileira. Com isso, o foco desse artigo apresentar, pelo método etnográfico, com aplicação de questionário vistas linguísticas, os resultados referentes à pesquisa em relação à aplicação da Lei nº 10.639/03 em Língua Portuguesa na Educação Básica das escolas particulares do Distrito Federal. Utilizamos a aplicação dos questionários em função da análise dos relatórios encaminhados ao Conselho de Defesa dos Direitos do Negro – CDDN/SEJUS-DF pelas instituições de ensino do Distrito Federal. Posteriormente, há a interpretação dos resultados obtidos pela aplicação do questionário.

A escolha de analisar somente os relatórios advindos de instituições particulares de Ensino do Distrito Federal parte dos seguintes pressupostos: a) as escolas particulares têm regularmente a obrigação de credenciamento no MEC e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, para isso, a escola apresenta a Proposta Política Pedagógica que atenda às orientações dos órgãos em questão e do Conselho Nacional de Educação; b) em tese, as escolas particulares possuem maior disponibilidade de verbas para implementação de projetos interdisciplinares ou semanas culturais que podem atender ao solicitado pela Lei nº10.639/03; c) por fim, as instituições particulares respondem por si só, sem a influência de uma Diretoria Regional de Ensino, como ocorre com as instituições públicas de ensino do Distrito Federal, portanto, a chance de ações “maquiadas” por região administrativa torna-se menor.

### **1. Etnografia.**



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Esta pesquisa possui como eixo metodológico a etnografia devido ao fato de tratar da língua como elemento cultural de uma Nação e, desse modo, estar inserida no contexto social; utiliza, portanto, como método a descrição cultural da língua portuguesa do Brasil com base no contexto histórico de formação da nação brasileira com contribuição de povos africanos devido à escravidão no Brasil; análise de questionário etnográfico, com base quantitativa, para obter informações acerca da implementação da lei nº 10.639/03 em escolas particulares da Educação Básica do Distrito Federal, em especial, no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Hammersley & Atkinson (1994), a vantagem do método etnográfico é o fato de poder utilizar o levantamento de hipóteses com comprovação em documentos ou em resultados de questionários específicos e, ao mesmo tempo, analisar relatos de interlocutores de um contexto por meio de visão de natureza holística das ciências sociais.

A escolha de aplicação de um questionário para análise dos relatórios encaminhados ao CDDN/SEJUS-DF foi feita para trazer a padronização da descrição dos relatórios conforme parâmetros estruturados pelos documentos regulamentadores da Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com isso, poder quantificar as ações efetivas de implementação da lei nº10.639/03.

A cada instituição de ensino da educação básica do Distrito Federal foi encaminhado um ofício, originado pelo CDDN/SEJUS-DF que exigia os relatórios de ações efetivas quanto à implementação da Lei nº 10.639/03 desde a sua obrigatoriedade. O ofício em si solicitava ações didáticas da prática escolar, mas há relatórios que incluíram informações significativas para que tais ações sejam de fato bem trabalhadas em sala de aula, entre elas, a apreciação do material didático de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em vários componentes curriculares e a formação ou capacitação de professores.

Outro aspecto interessante é com relação ao CDDN/SEJUS-DF, o qual pertence à Secretaria de Justiça do Distrito Federal, mas emitiu ofícios com exigência de relatórios vinculados às práticas de ensino. Com isso, reflete-se sobre a quem as equipes de direção, coordenação e professores devem recorrer para sanar dúvidas, buscar regimentos acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 e sobre qual o papel do



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

CDDN/SEJUS-DF perante as peculiaridades, com viés educativo, de cada escola, seja ela pública, seja particular?

Em relatos informais, o presidente do CDDN/SEJUS-DF especifica que o órgão norteia discussões sobre todas as ações afirmativas de igualdade racial, dentre elas está inserida a implementação da lei em estudo, por isso, os ofícios encaminhados às escolas de educação básica foram redigidos por esse órgão. Além disso, em mesmo relato, o objetivo dos relatórios é descrever as ações possíveis de cada instituição de ensino para adequação do currículo e projeto político pedagógico a fim de ir ao encontro das orientações estipuladas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e não estruturar sanções, como multas ou não credenciamento das instituições particulares, por exemplo. Assim, não há necessidade de os relatórios conterem ações de implementação da Lei nº 10.639/03 de forma “imaginária”, pois o CDDN/SEJUS-DF tem função fiscalizadora e pesquisadora, mas não é um órgão impositivo, sancionador.

### *1.1. Estrutura do questionário etnográfico recorte linguístico.*

Para a nossa pesquisa, estruturamos o questionário com sete perguntas de caráter objetivo, mas com possibilidade de haver pequenos trechos discursivos, quando necessário explicação ou exposição de algo não solicitado, porém importante para o contexto da instituição em especial.

Os relatórios foram cedidos pelo CDDN/SEJUS-DF e, na época, somente algumas escolas particulares tinham encaminhado ao órgão as ações de implementação da lei nº 10.639/03; portanto, a pesquisa em questão não analisou todas as escolas particulares do Distrito Federal devido a dois fatores específicos: a) há escolas não credenciadas ou em fase inicial de credenciamento no MEC e que o CDDN/SEJUS-DF não obteve o seu conhecimento, portanto não pode encaminhar o ofício de solicitação das ações didáticas de implementação da Lei nº 10.639/03; b) na época da coleta de dados dos relatórios, ainda havia escolas que tinham direcionado ao CDDN/SEJUS-DF o relatório em questão.

Com especificidades, a pesquisa norteou a análise de setenta relatórios advindos de instituições de ensino particular de catorze Regiões Administrativas, doravante RAS, do DF. Obviamente há RAS que monopolizaram, em termos



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

quantitativos, o percentual de escolas, mas isso também se dá devido ao fato de termos em determinadas RAS o poder aquisitivo maior e, portanto, maior procura por vários tipos de mercado, dentre eles a Educação.

Com relação à estruturação do questionário etnográfico com viés linguístico, as escolas analisadas foram numeradas a fim de manter o sigilo da escola e foram estabelecidas sete perguntas objetivas que iniciavam quanto ao segmento de ensino a qual cada escola pertence; o conhecimento acerca da lei e em quais componentes curriculares a 10.639/03 é trabalhada como currículo sistemático em cada disciplina – nesta questão pode haver mais de uma resposta para os componentes curriculares; posteriormente, na questão 3, buscaram-se, de forma holística nos relatórios, indícios de projetos interdisciplinares acerca da implementação da lei nº 10.639/03, visto que no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana há orientações para que a temática seja trabalhada em vários componentes curriculares e que o aluno possa ver a inter-relação entre um dado histórico e seus desdobramentos na constituição das identidades do Brasil.

A questão 4 do questionário ficou a mercê da resposta da questão 3: se a instituição tiver indícios de projeto interdisciplinar, em quais áreas do conhecimento o projeto se desenvolve? Essa questão foi documentada conforme o percentual provável de participação de componentes curriculares em projetos que direcionam a aplicação da Lei nº 10.639/03, pois não há limite de interdisciplinaridade para um projeto de cunho tão abrangente como esse.

A questão 5 fica à margem do padrão estabelecido no ofício advindo do CDDN/SEJUS-DF, que direcionava as práticas didáticas de implementação da Lei nº 10.639/03, pois o questionamento diz respeito ao professor em relação à temática estabelecida pela lei. Essa questão surgiu durante a pesquisa devido a alguns relatos de instituições sobre a formação e capacitação de professores com relação à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por isso fez-se necessário estabelecer no questionário um campo para esse aspecto, por mais que não fosse o objetivo do ofício do CDDN/SEJUS-DF.

As questões 6 e 7 são direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa/Literatura em relação à implementação da Lei nº 10.639/03. Na questão 6, a preocupação era qual ou quais elementos da História e Cultura Afro-Brasileira serão



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa de forma sistemática; já na questão 7, é quanto à adequação do material didático de Língua Portuguesa/Literatura em relação ao solicitado pela Lei nº 10.639/03 e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para que haja discussões, reflexões acerca dos materiais didáticos em consonância ao orientado pelas regulamentações para a educação básica.

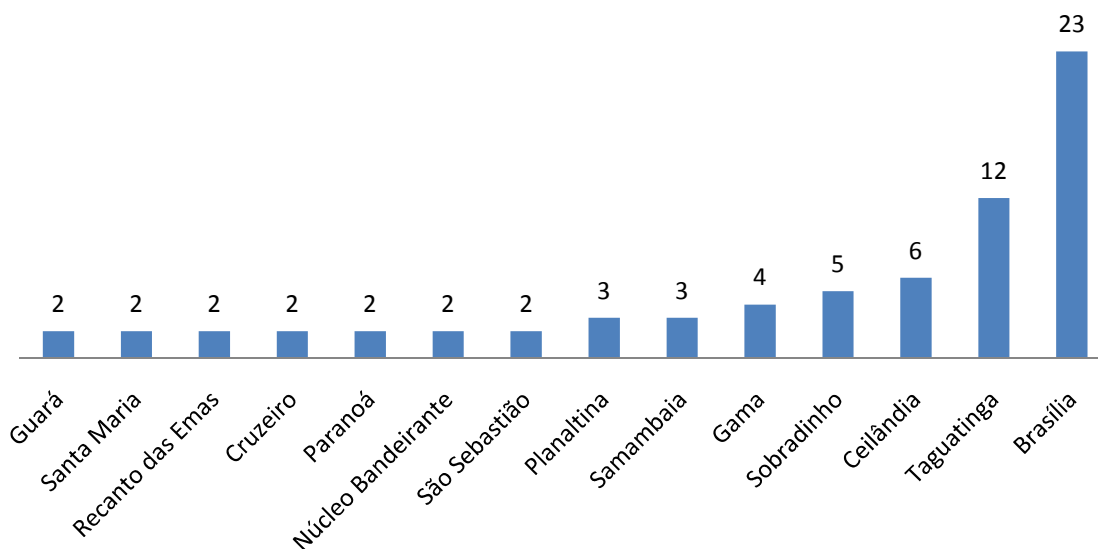
## **2. Resultados e análise interpretativa dos dados.**

Neste tópico da pesquisa, desenvolveremos os resultados e a análise interpretativa dos dados recolhidos nos relatórios de ações pedagógicas encaminhados ao CDDN/SEJUS-DF. Fizemos a distribuição dos resultados por gráficos em barras para a melhor visualização dos dados e das possibilidades de interpretação deles.

O primeiro aspecto é quanto à distribuição regional das escolas, e, pela visualização do gráfico a seguir, percebemos que as RAS de Taguatinga e Brasília alcançam um percentual maior de escolas analisadas. Este fato se dá por alguns critérios básicos, dentre eles, o poder aquisitivo da população da região e, conseqüentemente, a dicotomia de oferta e produto relacionado a esse público em especial. Além disso, pode-se sinalizar a quantidade de escolas públicas em contrapartida das escolas particulares em cada RA estabelecida no gráfico.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia é considerada a maior DRE de escolas públicas do Distrito Federal. Desse modo, se a quantidade de escolas públicas para atender a população da cidade é suficiente e o público-alvo não dispõe de recursos financeiros a ponto de utilizar o produto “educação particular”, tem-se a resposta primordial para a hegemonia de instituições de ensino particular somente em setores expostos no gráfico: Taguatinga e Brasília. No caso de Brasília, contabilizaram-se escolas nos seguintes raios geográficos: Asa Norte, Asa Sul, Lago Norte e Lago Sul, mesmo pertencendo à RA de Brasília: Asa Norte e Asa Sul; RA do Lago Sul e RA do Lago Norte. Desse modo, confrontamos não o quesito geográfico em si, mas a demanda de escolas particulares por público-alvo em correlação a este setor de serviços.

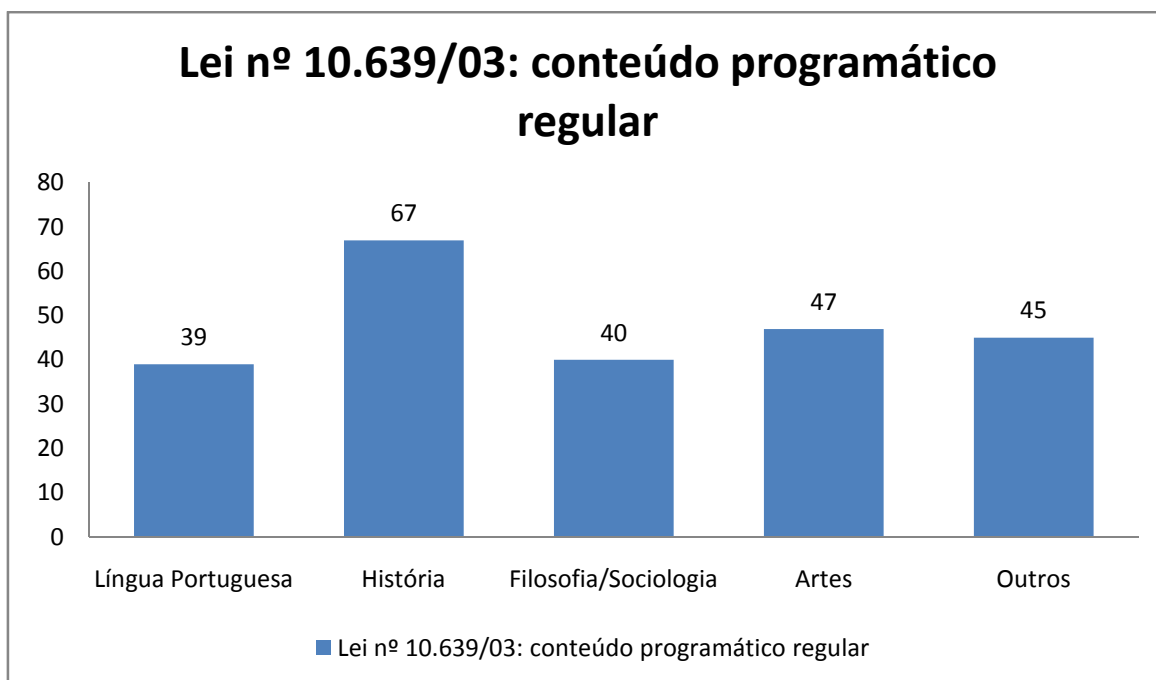
## Distribuição das escolas por cidades



**Figura 1 - Distribuição das escolas analisadas conforme a localização no Distrito Federal.**

Outro aspecto importante de inferir é que as escolas particulares contidas em RAS de público com poder aquisitivo menor direcionam, em especial, o segmento de ensino infantil e fundamental -1ª fase; etapa esta de valores de mensalidade escolar menor e compatível com os custos de uma família. O ensino infantil é predominante neste quesito, pois, segundo a Secretaria de Estado de Educação, há poucas escolas públicas em todas as regiões administrativas de Brasília para atender a todas as crianças em fase de educação infantil.

O gráfico a seguir refere-se ao conteúdo curricular das disciplinas em questão que desenvolvem de maneira sistemática estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Nele há um resultado preocupante quanto ao ensino de Língua Portuguesa em correlação ao solicitado na Lei nº 10.639/03 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: o fato de que pouco mais que a metade das 70 escolas pesquisadas trabalha de forma sistemática o tema em questão. Daí surge ainda outra reflexão: de que forma essas escolas intitulam no currículo de língua portuguesa a temática de história e cultura afro-brasileira e africana?

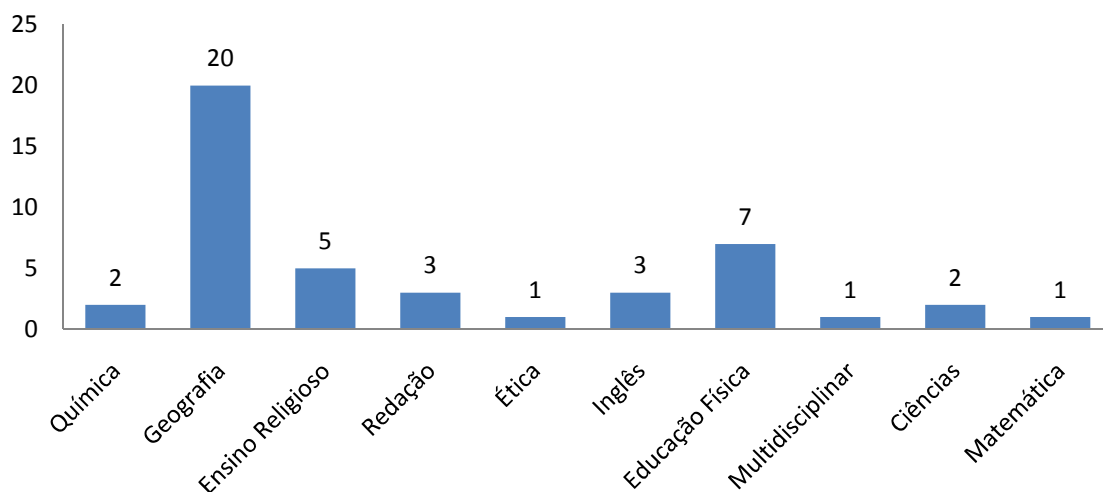


**Figura 2 - Gráfico de componentes curriculares que trabalham com a temática de História e Cultura Afro-Brasileira como conteúdo programático regular.<sup>1</sup>**

No gráfico, também podemos perceber que 45 escolas trabalham a Lei nº 10.639/03 em demais componentes curriculares e que esse número representa um percentual bastante significativo dentro desse contexto de pesquisa. Então buscamos quais são esses outros componentes curriculares que atuam com a temática de história e cultura afro-brasileira e africana, os quais estão relacionados na figura 5.

<sup>1</sup> Uma escola pode trabalhar a temática em mais de um componente curricular.

## Descrição dos componentes curriculares que adotam a temática da Lei nº 10.639/03



**Figura 3 - Outros componentes curriculares vislumbram a Lei nº 10.639/03.**

O gráfico estruturado na figura 3 revela que os componentes curriculares de geografia e educação física têm desenvolvido sistematicamente a temática de história e cultura afro-brasileira e africana. Esse contexto foi surpreendente dentro da análise, pois não havia literatura específica, até o momento, que retratasse a temática sob os campos supracitados, principalmente no campo da geografia que representa 20 escolas atuantes.

Com relação ao estudo da temática pelo componente curricular intitulado de Ensino Religioso, só há descrições em escolas com a proposta política pedagógica em consonância aos mantenedores da instituição, aos quais direcionam alguma religião significativa no Brasil, em especial o Catolicismo.

As disciplinas Ética e Multidisciplinar retratam duas escolas de ensino infantil, as quais alegaram não direcionar uma disciplina específica, visto que o corpo discente da instituição são crianças de 2 a 6 anos, portanto a temática é trabalhada de modo transversal explícito na política pedagógica dessas escolas.

Houve, durante a tabulação dos dados, 3 escolas que afirmaram não trabalhar a temática como conteúdo regular em Língua Portuguesa, entretanto durante a análise dos planos de curso dessas escolas, há afirmações de que a vertente Redação – a qual é integrante de Língua Portuguesa – norteava debates e produções textuais acerca de ações afirmativas de igualdade social, principalmente sobre a estruturação do sistema de cotas utilizado pelo processo seletivo de ingresso à Universidade de Brasília.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

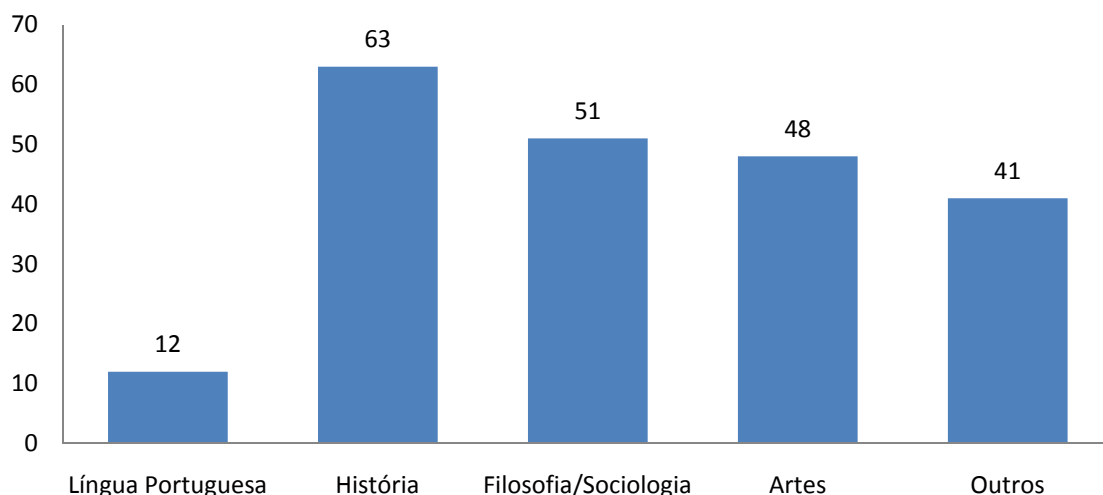
Em parte dos relatórios, houve também a descrição de projetos interdisciplinares que abordavam a história e cultura afro-brasileira. Muitas vezes esses projetos culminam com a comemoração do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra; evento este que deve ser considerado na composição do calendário escolar conforme a Lei nº 10.639/03. Desse modo, a análise dos relatórios revelou que grande parte das escolas pesquisadas trabalha com uma perspectiva de inter-relacionar os conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana em projetos os quais envolvem a comunidade escolar .

Com isso, foi estruturada uma questão acerca das disciplinas que possuem maior “chances” de se trabalhar com a temática da 10.639/03 em projetos interdisciplinares, de acordo com a análise dos relatórios advindos das escolas particulares de educação básica do Distrito Federal.

De acordo com o explicitado nos relatórios, o componente curricular menos participativo de projetos interdisciplinares que abracem a história e cultura afro-brasileira é a Língua Portuguesa. A dúvida que se põe é que empecilhos levam esse componente curricular significativo como elemento cultural ser trabalhado de forma quase inexpressiva e que aspectos o componente curricular em questão podem nortear a favorecer a implementação da lei nº10.639/03.

Na análise desse dado, podemos inferir que há uma falta de planejamento acerca das relações culturais entre Brasil e África acerca da língua ou das linguagens. Pouco se estrutura em termos de conteúdos em Língua Portuguesa, conforme os relatórios, até mesmo dos que incluem a língua portuguesa como componente curricular participativo de um projeto interdisciplinar que envolve toda comunidade da instituição de ensino. Tanto que nos relatórios das escolas que possuem projetos interdisciplinares, algumas observam o componente curricular de língua portuguesa como uma porta de entrada para diversos tópicos a fim de legitimarem a lei nº 10.639/03, como o papel da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa ou os africanismos inerentes ao nosso léxico desde a época da escravidão até a atualidade, até mesmo manifestações culturais representativas de várias regiões do Brasil e que nasceram do contato entre os negros e os habitantes do Brasil Colônia – Tambor de Crioula; Maracatu; Festa do Boi; Congada; Umbigada. Por sinal, são festividades que não se relacionam à influência de cunho religioso, pelo contrário, são festividades regadas por danças, ritmos e artesanato.

### Percentual de participação dos componentes curriculares em projetos interdisciplinares.



**Figura 4 - Gráfico de percentual de participação de componentes curriculares em projetos interdisciplinares em escolas, segundo análise dos dados contidos nos relatórios do CDDN.<sup>2</sup>**

É importante ressaltar que o ofício encaminhado às escolas não exigia uma análise da formação e capacitação docente da instituição de ensino, muito menos uma análise crítica dos materiais didáticos adotados em sala de aula. Esses dados que se referem às questões 5 e 7 do questionário etnográfico de base linguística surgiram conforme os relatos contidos nos documentos de algumas escolas, por isso, é preciso fazer, em especial quanto à capacitação e formação continuada dos professores da educação básica, uma pesquisa mais aprofundada.

Já no caso dos materiais adotados em sala de aula, esta pesquisa analisou a coleção de Língua Portuguesa para o ensino médio adotada pela maioria das escolas particulares e públicas do Distrito Federal a fim de comparar os relatos de algumas escolas acerca da adequação dos materiais didáticos à temática estipulada na Lei nº 10.639/03. Essa coleção é considerada pelo Plano Nacional do Livro Didático como excelente e, por isso, aqui no Distrito Federal ela é adotada pela maioria das escolas, principalmente as instituições particulares.

Contudo, quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira, a coleção deixa a desejar: a) no livro dedicado aos estudos gramaticais e semânticos da língua não há nenhuma página que trate dos africanismos na composição do léxico do português do

<sup>2</sup> Uma escola pode trabalhar com mais de um componente curricular por projeto interdisciplinar.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

Brasil; b) já no material dedicado ao estudo e produção textual, por base na composição de gêneros textuais, o livro aborda da página 134 até 141 a estruturação e temáticas de artigo de opinião acerca do sistema de cotas adotado no Brasil e em países de outros continentes; por fim, solicita que o aluno redija um artigo de opinião posicionando-se contra ou a favor do sistema de cotas. Não há em nenhum momento textos que resgatem o conceito de ações afirmativas ou possibilidades de leituras mais aprofundadas para garantir argumentos consolidados durante a redação do artigo de opinião; c) por fim, a análise do livro referente à literatura, o qual compõe essa coleção, demonstra os seguintes aspectos: a) o papel do negro surge somente com a 3ª fase do Romantismo – geração Condoreira – graças a representantes como Castro Alves. Desse modo desenvolve-se sob a visão histórica da escravidão no Brasil; b) não se faz nenhuma relação literária entre Brasil e África de língua portuguesa, apesar de termos representantes africanos considerados, pela crítica literária contemporânea, grandes representantes de romances e comparados, como no caso do escritor Mia Couto, a Machado de Assis pela riqueza e composição literária surpreendente; c) ao final da obra, há pequenos textos que direcionam ao racismo devido, em especial, às temáticas desenvolvidas pelo Modernismo e pela Literatura Contemporânea, dentre eles Lima Barreto, Clarice Lispector, Mário Prata que desenvolvem personagens negras consideradas à margem da sociedade da época.

O ideal de pesquisa, neste caso, seria analisar, concomitantemente com os relatórios, os materiais didáticos adotados em cada escola pesquisada a fim de confirmar e comparar os relatos contidos nos documentos encaminhados ao CDDN/SEJUS-DF. Em alguns documentos, foram xerocadas páginas dos livros utilizados na instituição de ensino a fim de comprovar que há conteúdo no material didático e que esse conteúdo é trabalhado de forma sistemática em sala de aula. Essa atitude foi tomada somente por escolas de educação infantil ou educação infantil e fundamental – 1ª fase. As demais escolas, quando anexavam, eram fotos de eventos culturais na escola que pudessem abordar a temática, como por exemplo: semana cultural, feira de ciências e cultura ou comemoração do Dia da Consciência Negra com divisão de turmas por países da África.

O mais importante é que mesmo sem a necessidade de relatar esses aspectos nos ofícios, conforme o objetivo do ofício advindo do CDDN/SEJUS-DF, algumas instituições de ensino figuraram a necessidade de cursos de formação e capacitação de



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

docentes e a incompatibilidade do material didático de Língua Portuguesa para a efetiva implementação da lei nº 10.639/03.

Isso confirma a necessidade de um planejamento linguístico a ser adotado pelas escolas de educação básica, mas também afirma que a formação dos alunos de graduação acerca do tema, em especial de Língua Portuguesa, tem-se mostrado deficiente; por isso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana descreveu ações específicas para educação superior, pois se não há formação adequada aos futuros docentes, como implementar a Lei nº 10.639/03?

O Plano norteia ações de pesquisa, análise e disciplinas no currículo da educação básica e superior. Para tanto, os atores envolvidos nesse processo devem permanecer em estudo e desmitificarem que a relação Brasil e África só aconteceu no período da escravidão e que as marcas remanescentes dessa fase somente estão inseridas no contexto religioso. Tal situação é extremamente equivocada, pois basta observar a língua portuguesa do Brasil em comparação à língua portuguesa de Portugal, as marcas dos africanismos presentes no português do Brasil distanciam-nos do português de Portugal, e esses africanismos, como Lopes (2003), Mattos (2007), Castro (2002), Bonvini e Petter (1998) descrevem, estão inseridos no léxico terminológico – culinária, dança, música, religião, mas também no nosso léxico comum, portanto, presentes do contexto discursivo de cada falante do português do Brasil.

O gráfico a seguir norteia o quê de fato cada escola manifestou em seu relatório o trabalho sistemático, acerca da implementação da Lei nº 10.639/03, no componente curricular de Língua Portuguesa. Possivelmente esse seja o gráfico mais importante para a formação de futuro planejamento linguístico coeso com a temática solicitada e as práticas de ensino de Língua Portuguesa em escolas da educação básica.

Nessa questão, as escolas podiam trabalhar com mais de um item, entretanto é importante frisar que 8 escolas não relataram a forma como direcionam as aulas de Língua Portuguesa quanto à implementação da Lei nº 10.639/03 e, nesse caso, são números absolutos e significativamente altos para o percentual de escolas que afirmaram ter tal procedimento de ensino.

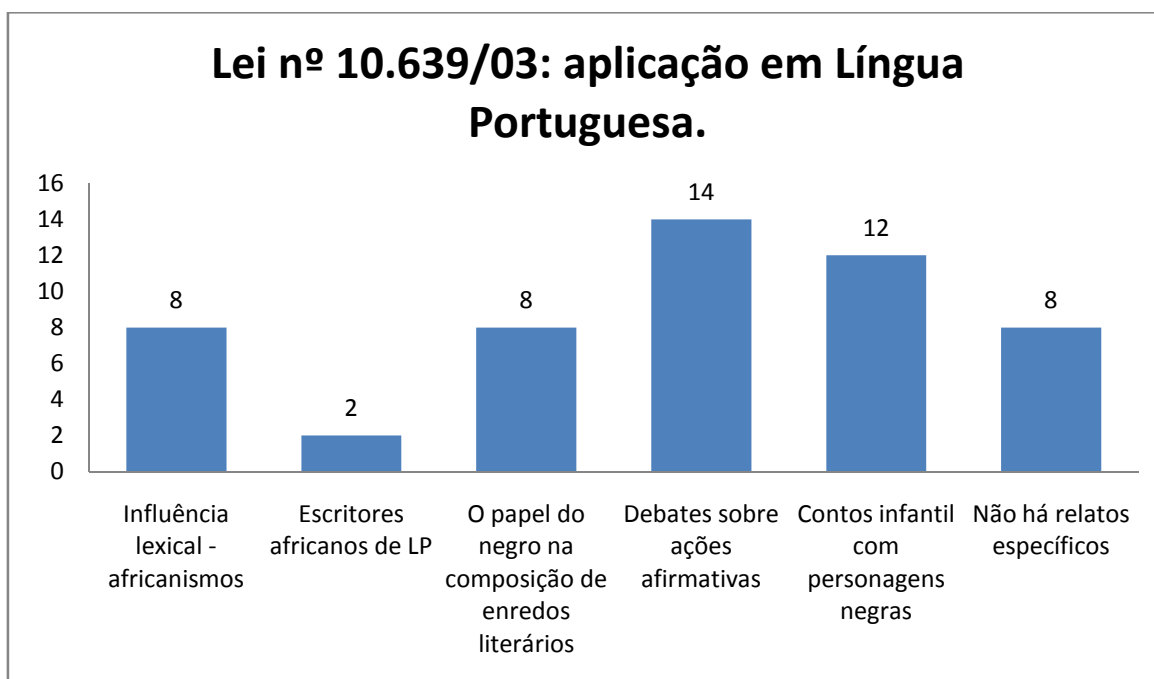
Além disso, o ensino de Língua Portuguesa é visto como um componente curricular plástico, que abraça todas as demais disciplinas da educação básica, devido à



possibilidade de análise de vários gêneros textuais tanto nos aspectos discursivo-sociais quanto nas microestruturas linguísticas. Desse modo, a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 ganha uma vertente muito ampla, sem um aprofundamento linguístico teórico, e isso pode ser comprovado com o fato de a maioria das escolas afirmarem que direcionam o ensino de língua portuguesa em correlação à lei supracitada pela abordagem de debates acerca das ações afirmativas.

Outro dado importante é a proeminência, mesmo em escolas que atendem até o ensino médio, de tratar a temática pela leitura de livros paradidáticos que tenham personagens negras. Esse dado, em especial, ficou mais evidente no ensino infantil com o número de 12 escolas participantes dessa etapa, o que revela que essas escolas não atendem somente o ensino infantil, mas também o fundamental e médio.

Com relação a estudos sobre os escritores africanos de Língua Portuguesa, somente duas escolas direcionaram esse campo. Assim, há um desconhecimento acerca do tema e, sobretudo, o estudo de literatura em sala de aula possui um foco eurocêntrico significativo e não foge ao paradigma de que a literatura europeia foi a única a influenciar a literatura brasileira.



**Figura 5 - Abordagem da Lei nº 10.639/03 em Língua Portuguesa.<sup>3</sup>**

Para finalizar, a questão perpassa o conhecimento dos professores acerca dos africanismos contidos no português do Brasil e quais mudanças semânticas esses

<sup>3</sup> Uma escola pode ter mais de uma abordagem.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

lexemas já sofreram dentro do contexto do Brasil. A questão central é saber de que forma os professores de língua portuguesa poderão obter esse conhecimento se os materiais didáticos para a educação básica deixam essa temática deficiente ou simplesmente não a abordam. Relacionada à questão anterior, lembra-se que esse conhecimento nos cursos de licenciatura em Letras no Distrito Federal nem é abordado ou direcionam de forma tão sucinta a ponto de o discente do curso não ter segurança ao ministrar aulas para educação básica acerca do tema.

Talvez esses sejam os argumentos básicos para que professores de língua portuguesa atuem predominantemente nas outras áreas como os livros literários com personagens negras ou com temas que levem ao debate das ações afirmativas. Há de fato falta de materiais e de cursos especializados em discutir, refletir e analisar os africanismos no português do Brasil e, sobretudo, ampliar esse estágio para análise de elementos culturais que possam contribuir para a relação afro-brasileira contida nos termos da Lei nº 10.639/03. Entretanto não é uma situação impossível, o próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que as escolas podem solicitar de órgãos estaduais, municipais e federais cursos de capacitação e formação continuada de professores e profissionais da educação; além de o MEC e demais órgãos vinculados aos programas de defesa da igualdade étnico-racial orientarem que as instituições de ensino superior deverão adequar-se a temática da Lei nº 10.639/03 pelo menos nos cursos de licenciatura.

Com as orientações estabelecidas pelo Plano, podemos prever que a implementação da Lei nº 10.639/03 construirá profissionais da educação e professores com capacidade de percepção e análise de materiais didáticos com vias a qualificar as aulas específicas da educação básica, independentemente de qualquer componente curricular. Para isso, é necessário que haja planejamento de aula que recorram à devida adequação do tema ao componente curricular em questão.

### **3. Considerações Finais.**

Este artigo constatou, por meio de questionários de análise, que a educação básica possui déficit de aplicação da Lei nº 10.639/03, em especial em conteúdo de Língua Portuguesa, devido à falta de materiais didáticos atuais, como dicionários e livros literários com contos de origem africana, uma vez que os contos



africanos tiveram em grande parte a oralidade como meio de transposição de informação entre gerações.

A publicação da Lei nº 10.639/03 deixou claro que somente a Lei nº 10.639/03 não é suficiente para que o sistema educacional cumpra o seu papel. Para além disso, é necessário um planejamento linguístico que coloque em prática, na sala de aula, orientações e exigências legais. Para isso, é necessário observar os dois agentes fundamentais no processo de aplicação da Lei nº 10.639/03: a) a formação do docente do curso de licenciatura em Letras, língua portuguesa; b) a atuação do docente de Língua Portuguesa, conhecedor da Lei nº 10.639/03, na educação básica.

Esperamos, com este estudo, possibilitar a discussão acerca dos Africanismos que tanto enriquecem a Língua Portuguesa desde o período da colonização brasileira até os dias atuais, com elementos culturais significativos. Além disso, pretendemos, em breve, produzir materiais didáticos dedicados à prática do tema, para serem usados em sala de aula e desenvolver pesquisas no campo da lexicologia e terminologia de africanismos com a intenção de produzir dicionários temáticos que descrevam o léxico, resultante do contato entre línguas africanas e o Português do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONVINI, E.; PETTER, M. M. T. Portugais du Brésil et langues africaines. *Langages* Paris: Larousse.1998.

BONVINI, E. ; NUNES, J. H. ; PETTER, M. . Palavras de origem africana no português do Brasil: do empréstimo à integração. Mots d'origine africaine dans le portugais du Brésil : de l'emprunt à l'intégration. *Historia do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2008, v. , p. 147-162.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa . 1o e 2o ciclos. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Ação Educativa. Educação de jovens*. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. Brasília: 1997.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos*. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa. Ensino Médio*. Brasília: 2000.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. Traduzido por Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira. DOURADO, Luiz Fernandes. *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf> . Acessado em: 18 de maio de 2011.

COSTA e SILVA, Alberto da. *Um passeio pela África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2006.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *De l'intégration des apport africains dans les parlers de Bahia au Brésil*. Tese de doutorado em línguas e literatura africana. Université Nacional Du Zaire. 1976.

\_\_\_\_\_ *A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Secretaria de Estado da Cultura. 2002.

\_\_\_\_\_ *Falares Africanos na Bahia: um vocabulário Afro-Brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras Topbooks. 2001.

\_\_\_\_\_ *Os falares africanos na interação social do Brasil colônia*. Salvador: UFBA/CEAO, s/d.

CEREJA, Willian. COCHAR, Thereza. *Literatura Brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 4ª Ed. São Paulo: Atual, 2009.

\_\_\_\_\_ *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*. 3ª Ed. São Paulo: Atual, 2009.

FIORIN, José Luiz. PETTER, Margarida.(orgs) *África no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

HAMMERSLEY, Martyn. ATKINSON, Paul. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 1994.

HOLM, John. Creole influence on popular brazilian portuguese. In: GILBERT, G. *Pidgin and creole languages*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1987.



- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LOBO, Tânia. OLIVEIRA, Klebson. (orgs). *África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Novo dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Traduzido por Marilda Winkler Averburg e Clarisse Siechkenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Caminhos da lingüística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/MEC, 1973 (1. ed. 1933)
- NARO, A.; SCHERRE, Marta. *Sobre as origens do português popular do Brasil*. Revista D.E.L.T.A. São Paulo, 9, n. especial. 1993.
- NARO, Anthony Julius. SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Origens do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- NUNES, J. H.; PETTER, M. M. T. (orgs). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: Análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes Editora, 2006.
- OLIVEIRA, Dalida Andrade. *Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 18 de maio de 2011.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Política Linguística e Política Historiográfica: Epistemologia Escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da Língua Portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830)*. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas – UniCamp. 2004.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

ORLANDI, Eni P. (org) *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. *História das idéias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

PANTOJA, Selma (org). *Culturas negras no Atlântico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

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

RODRIGUES, Raimundo Nina. *O problema da raça negra na América Portuguesa*. São Paulo. Nacional, 1903.

\_\_\_\_\_. *As bellas-artes nos colonos pretos do Brasil: a escultura*. São Paulo. Nacional, 1904.

SAPIR, Edward. *Language*. A linguagem: introdução ao estudo da fala. Traduzido por Mattoso Câmara. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

VOGT, Carlos & FRY, Peter. *Cafundó: A África no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WHORF, Benjamin Lee. *Language, thought, and reality*. 30ª ed. Cambridge, 1978.