

Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de ensino de Língua Portuguesa

Josimar Santana Silva ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2897-3480>

RESUMO

Este artigo tem como objeto refletir sobre a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como estratégia didático-pedagógica no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. O trabalho emerge da problemática de que ainda persistente invisibilização das heranças linguísticas africanas nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nas principais obras lexicográficas, o que contribui para a reprodução do preconceito linguístico e para a marginalização de repertórios associados às culturas negras. Parte-se da hipótese de que a produção de um vocabulário digital, fundamentado na Linguística de *Corpus* e na lexicografia moderna, pode favorecer práticas de multiletramentos, promover uma educação linguística afrocentrada e ampliar o repertório linguístico e cultural disponível no espaço escolar. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base na Linguística de *Corpus*, utilizando-se amostras de fala do português da comunidade quilombola Mussuca, em Sergipe. Para o tratamento e a análise dos dados, recorreu-se à ferramenta computacional *AntConc*, aliada a recursos digitais de organização e disponibilização do vocabulário em plataforma *online*. Os resultados indicam que a produção do vocabulário digital, configurando-se como instrumento de multiletramentos que articula linguagem, tecnologia e cultura. Conclui-se que este recurso contribui para a valorização das heranças africanas no português, para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à diversidade linguística, à Lei nº 10.639/2003 e às demandas contemporâneas do ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

Multiletramentos; Vocabulário digital; Léxico de línguas africanas; Ensino de Língua Portuguesa.

Digital technologies and multiliteracies: the production of a digital vocabulary from the lexicon of African languages in Brazilian Portuguese as a practice of teaching Portuguese

ABSTRACT

This article aims to reflect on the production of a digital vocabulary lexicon of African languages in Brazilian Portuguese as didactic-pedagogical strategy in the teaching of Portuguese in the perspective of multiliteration. Part of the problem that still persistent invisibilization of African linguistic heritages in school curricula, teaching materials and major lexicographic works, which contributes to the reproduction of linguistic prejudice and to the marginalization of repertoires associated with black cultures. It is hypothesized that the production of a digital vocabulary, based on Corpus Linguistics and modern lexicography,

^{1*} Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS), pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano (Ifbaiano – Campus Serrinha), Especialista em Estudos Sociais e Humanidades pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UNEB). Graduado em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: Josimar.santanna.silva@hotmail.com.

can favor multiliteration practices, promote an afrocentric language education and expand the linguistic and cultural repertoire available in the school space. The methodology adopted is of a qualitative nature, based on Corpus Linguistics, using Portuguese language samples from the quilombola community Mussuca in Sergipe. For the treatment and analysis of the data, we used the computational tool AntConc, combined with digital resources of organization and availability of vocabulary on an online platform. The results indicate that the production of digital vocabulary, configuring itself as an instrument of multiliteration that articulates language, technology and culture. It is concluded that this resource contributes to the valorization of African heritage in Portuguese, for the confrontation of linguistic prejudice and the consolidation of pedagogical practices aligned with linguistic diversity, Law no 10.639/2003 and the contemporary demands of Portuguese language teaching.

KEYWORDS

Multiliteracies; Digital vocabulary; Lexicon of African languages; Portuguese language teaching.

Ba tekinoloji ya ntama na ba nsangu ya kutanga mingi: kusala ndinga ya ntalu ya ba ndinga ya Afrika na ndinga ya Portugais ya Brésil mutindu mutindu ya kulonga ndinga ya Portugais

YA KE MONANA VE

Disolo yayi kele na lukanu ya kuyindula na yina me tala kusala vocabulaire numérique ya bandinga ya Afrika na kiportige ya Brésil mutindu nzila ya didactique-pédagogique na kulonga kiportige na nzila ya kuzaba kutanga mingi. Yau ke katuka na mpasi ya kukonda kumonana ya bima ya ntama ya ndinga ya Afrika na ba manaka ya nzo-nkanda, na bisadilu ya kulonga, mpe na bisalu ya nene ya lexicographie, yina ke sadisa na kubuta diaka bangindu ya mbi ya ndinga mpe na kutula na nganda ba répertoires yina ke vukana na binkulu ya Bantu Ndombe. Hypothèse kele ti, kusala ndinga ya digitale, yina me simbama na Corpus Linguistics mpe lexicographie ya bilumbu yayi, lenda kupesa maboko na bisalu ya kulonguka kutanga mingi, kupesa maboko na malongi ya ndinga ya Afrocentrique, mpe kukumisa nene répertoire ya ndinga mpe ya kinkulu yina kele na kisika ya nzo-nkanda. Nzila yina ba me sadila kele ya kimuntu, yina me simbama na Linguistique ya Corpus, na kusadilaka ba mbandu ya ndinga ya Portugal ya kutuba ya kimvuka ya Quilombola ya Mussuca, na Sergipe. Samu na kubongisa mpe kufiongunina ba nsangu, ba sadilaka kisadilu ya ordinateur ya AntConc, na bisadilu ya ordinateur samu na kubongisa mpe kusala ti bangogo kuvanda na nzila ya internet. Ba mvutu ke monisa ti, kusala bangogo ya elektroniki ke sala kisadilu ya kulonguka kutanga mpe kusonika mingi yina ke monisa ndinga, tekinoloji, mpe kinkulu. Yau me manisa ti, lusadisusu yayi ke sadisa na kupesa matondo na bima ya ntama ya Afrika na ndinga ya Portugal, na kukutana na ba ngindu ya luvunu ya ndinga, mpe na kutunga bisalu ya pédagogique yina ke wakana na mutindu ya ndinga, Nsiku No. 10.639/2003, mpe mambu ya ntangu yayi ya ndinga ya Portugal te.

BANGOGO YA MFUNU

Kuzaba kutanga mingi; Ngogo ya dijital; Lexique ya bandinga ya Afrika; Malongi ya ndinga ya Kiportige.

1 Introdução

De modo geral, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é frequentemente associada ao fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, existindo uma expectativa constante de que os recursos digitais ampliem o engajamento dos estudantes

e promovam mudanças significativas nas práticas pedagógicas tradicionais (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

Silva, Araújo e Barreiros (2025) afirmam que nas últimas décadas, o desenvolvimento das TICs tem ampliado significativamente as formas de produção, acesso e circulação dos conhecimentos linguísticos, criando possibilidades para a atuação pedagógica. Nesse cenário, as TICs vêm sendo progressivamente incorporadas ao contexto educacional, não apenas pela expectativa de tornar as práticas de ensino mais dinâmicas e interativas, mas também pela necessidade de uma reflexão crítica sobre seus usos.

Assim sendo, é importante ressaltar que a incorporação dessas TICs ao ensino de Língua Portuguesa tem ampliado as possibilidades pedagógicas, especialmente no que se refere às práticas de multiletramentos, que consideram a diversidade de linguagens, culturas e modos de produção de sentidos presentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o ambiente escolar passa a demandar abordagens didáticas que articulem o uso crítico das tecnologias com a valorização da diversidade linguística e cultural, promovendo aprendizagens significativas e socialmente responsáveis.

Segundo Rojo (2009), o multiletramento refere-se à ampliação do conceito tradicional de letramento, incorporando a diversidade cultural, linguística e semiótica presente nas práticas sociais contemporâneas. Esse conceito reconhece que a produção de sentidos não ocorre apenas por meio da linguagem verbal escrita, mas também por diferentes modos de representação, como imagens, sons, gestos e recursos digitais.

O português brasileiro, em sua constituição histórica e sociolinguística, resulta do contato entre diferentes línguas e culturas, com destaque para as contribuições oriundas de línguas africanas trazidas ao Brasil no período colonial, como mostrado em Silva (2021; 2024) e Silva e Araújo (2022; 2023). Esse legado linguístico manifesta-se de forma expressiva no léxico da língua, embora muitas dessas palavras e seus significados ainda sejam pouco explorados no ensino de Língua Portuguesa, permanecendo, em muitos casos, invisibilizados nos materiais didáticos tradicionais.

Diante desse cenário, a produção de vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro apresenta-se como uma prática pedagógica inovadora, capaz de articular tecnologias digitais e multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. Além de favorecer o desenvolvimento da competência lexical e da pesquisa linguística em contexto escolar, essa prática contribui para a valorização da diversidade cultural, o combate ao preconceito linguístico e à promoção de uma educação comprometida com a responsabilidade social e ética.

Assim, este artigo propõe refletir sobre a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como estratégia didático-pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, discutindo suas potencialidades educativas, suas implicações éticas e seu papel na formação de sujeitos críticos, conscientes da pluralidade linguística que constitui a Língua Portuguesa no Brasil.

Para além desta seção introdutória, a presente pesquisa conta com o referencial teórico, que utilizada pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2004; 2008), Kleiman (1995), Marcuschi (2008), Rojo (2012), Soares (2002; 2004; 2012), e outros para embasar a discussão sobre os multiletramentos. Utiliza ainda pesquisadores como Crystal (2011), Silva, Araújo e Barreiros (2025) e Silva, Silva e Salomão (2024) para argumentar a respeito das TICs como recursos pedagógicos para o ensino de línguas. Apresenta ainda a seção da metodologia, mostrando os caminhos percorridos para concretização da pesquisa; a seção dos resultados que mostra e discute o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos e, por fim, as considerações finais, fechando as discussões aqui apresentadas.

2 Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa

A teoria dos multiletramentos emerge na esteira das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo, propondo uma ruptura epistemológica com concepções tradicionais de letramento centradas exclusivamente na alfabetização e na norma escrita. Inspirada inicialmente pelo *New London Group* (1996), a pedagogia dos multiletramentos amplia a noção de letramento para reconhecer a multiplicidade de semioses, mídias, linguagens e práticas sociais presentes no cotidiano dos sujeitos.

Essa perspectiva reconhece que os indivíduos não interagem apenas com textos verbais em contextos escolares, mas também com textos multimodais, isto é, visuais, sonoros, híbridos e, sobretudo, digitais que demandam habilidades interpretativas complexas e crítica social.

É importante salientar que no Brasil a discussão sobre multiletramentos encontra forte ancoragem nos estudos de Roxane Rojo, que, ao dialogar com a proposta do *New London Group*, destaca que a escola precisa considerar tanto a diversidade cultural dos estudantes quanto a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos (Rojo, 2012).

Soares (2002, 2004) enfatiza que o letramento deve ser entendido como um fenômeno plural, social e historicamente situado, que ultrapassa a mera aquisição da leitura

e da escrita enquanto habilidades técnicas. Ao defender a noção de letramentos, no plural, Soares (2002, 2004) reconhece a existência de diferentes práticas sociais de uso da língua escrita, determinadas pelos contextos culturais, tecnológicos e ideológicos em que os sujeitos estão inseridos, o que dialoga diretamente com os pressupostos dos multiletramentos.

Além disso, Soares (2012) também destaca que as transformações tecnológicas e a circulação de novos suportes textuais demandam da escola a incorporação de práticas de leitura e escrita que considerem os gêneros digitais, os modos multissemióticos e as novas formas de interação mediadas pelas tecnologias. Nessa perspectiva, embora não empregue explicitamente o termo multiletramentos, a autora antecipa e sustenta seus princípios ao defender que o ensino de Língua Portuguesa deve articular alfabetização, letramento e usos sociais da linguagem em diferentes mídias, promovendo uma formação crítica e socialmente comprometida.

Para Rojo (2012), ensinar Língua Portuguesa hoje significa possibilitar aos alunos a leitura crítica e a produção de sentidos em textos que articulam linguagem verbal, imagens, sons, movimentos e recursos digitais. Assim, os multiletramentos não se reduzem ao uso de tecnologias em sala de aula, mas constituem uma pedagogia comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente em diferentes esferas sociais.

Essa concepção amplia o entendimento de letramento como prática social, conforme já apontava Kleiman (1995) ao afirmar que ler e escrever não são habilidades neutras, mas práticas culturalmente situadas. Sob essa ótica, o ensino de Língua Portuguesa deve superar abordagens normativas e descontextualizadas, valorizando os usos reais da linguagem e as experiências socioculturais dos estudantes. Os multiletramentos, portanto, dialogam diretamente com uma tradição crítica da Linguística Aplicada brasileira, que compreende a língua como ação social e o ensino como espaço de negociação de sentidos.

Rojo e Moura (2019) enfatizam que os textos que circulam na contemporaneidade são, majoritariamente, multimodais, exigindo do leitor competências que vão além da decodificação verbal. No contexto escolar, isso implica trabalhar com gêneros discursivos diversos, como vídeos, memes, infográficos, postagens em redes sociais e hipertextos digitais, promovendo práticas pedagógicas que integrem análise linguística, leitura crítica e produção textual multimodal. Essa abordagem contribui para romper com a dicotomia entre cultura escolar e cultura juvenil, aproximando a escola das práticas sociais de linguagem efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

Essa discussão dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que reconhece que as práticas de linguagem contemporâneas são

marcadas pela cultura digital, pela multimodalidade e pela diversidade de gêneros discursivos. No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes compreender, analisar criticamente e produzir textos em diferentes linguagens, suportes e mídias, considerando os contextos de circulação e os efeitos de sentido. Assim, o trabalho com vídeos, memes, infográficos, postagens em redes sociais e hipertextos digitais, defendido por Rojo e Moura (2019), encontra respaldo nas orientações da BNCC, especialmente ao valorizar os multiletramentos, a cultura digital e o protagonismo dos estudantes.

Nesse sentido, a perspectiva apresentada por Rojo e Moura (2019) converge com as competências gerais da BNCC, sobretudo a Competência Geral 4, que enfatiza o uso de diferentes linguagens para expressar e compartilhar informações, e a Competência Geral 5, voltada para a compreensão, utilização e criação de TICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ao incorporar gêneros multimodais às práticas pedagógicas, a escola amplia as possibilidades de construção de sentidos, favorece o desenvolvimento da leitura crítica e aproxima o ensino das experiências comunicativas que fazem parte do cotidiano dos estudantes, fortalecendo uma educação linguística alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) reforça que os gêneros textuais são formas de ação social historicamente situadas, vinculadas às práticas comunicativas concretas dos sujeitos, o que exige da escola uma postura menos prescritiva e mais atenta à dinâmica real de uso da língua. Ao considerar os gêneros como eventos discursivos em constante transformação, Marcuschi (2008) destaca que o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar a funcionalidade, a interação e a contextualização, elementos centrais para uma pedagogia dos multiletramentos.

Bortoni-Ricardo (2004; 2008) evidencia que as práticas linguísticas escolares precisam dialogar com a diversidade sociolinguística dos alunos, reconhecendo que diferentes repertórios linguísticos e culturais constituem recursos legítimos de significação. Essa perspectiva amplia o alcance dos multiletramentos ao incorporar uma dimensão sociocultural e inclusiva, na qual a escola se configura como espaço de valorização da heterogeneidade linguística e de formação crítica para a participação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar diferentes campos de atuação, gêneros e mídias, reconhecendo a centralidade das tecnologias digitais na produção e circulação de discursos (Brasil, 2018). Nesse sentido, os multiletramentos oferecem um arcabouço teórico consistente para a implementação das orientações da BNCC, ao articular competências linguísticas, discursivas e críticas, fundamentais para a participação social plena.

É importante ressaltar que a pedagogia dos multiletramentos assume uma dimensão ética e política, especialmente quando articulada ao pensamento de Paulo Freire. Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), o autor evidencia que toda prática de linguagem está imersa em contextos históricos e sociais. Assim, trabalhar com multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa significa também promover uma educação emancipatória, que possibilite aos estudantes compreenderem, questionar e transformar os discursos que os interpelam cotidianamente.

À luz dessa compreensão ética e política dos multiletramentos, inspirada no pensamento freireano, torna-se pertinente refletir sobre o papel das tecnologias digitais como espaços de produção de sentidos, memória e resistência cultural. Se, conforme Freire (1989), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, então, as práticas pedagógicas que mobilizam ambientes digitais devem possibilitar aos estudantes não apenas o acesso a novas ferramentas, mas, sobretudo, à construção crítica de saberes situados historicamente e culturalmente.

Nesse contexto, a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas incorporadas ao português brasileiro configura-se como uma prática de multiletramento que articula linguagem, tecnologia e identidade, ao valorizar saberes historicamente marginalizados e reinscrevê-los em suportes contemporâneos de circulação discursiva (Silva; Araújo; Barreiros, 2025). Trata-se, portanto, de uma proposta que conjuga multimodalidade, pesquisa linguística e consciência sociopolítica, promovendo uma educação emancipatória que reconhece as tecnologias digitais como instrumentos de ressignificação cultural e de ampliação das vozes subalternizadas no espaço escolar.

3 Tecnologias digitais: produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de multiletramento

Nas últimas três décadas, as tecnologias digitais têm assumido um papel progressivamente central nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, destacando-se, nesse cenário, práticas como a telecolaboração e os intercâmbios virtuais, exemplificados por iniciativas como o MIT Cultura e o Teletandem Brasil (Silva; Silva; Salomão, 2024). Paralelamente, observa-se a intensificação do uso de aplicativos móveis voltados ao ensino de línguas, bem como a disseminação de vocabulários digitais, sistemas de tradução automática e a expansão de plataformas de cursos *on-line*, entre outros recursos tecnológicos destinados à mediação linguística e à ampliação das práticas comunicativas em contextos educacionais diversos.

Segundo Silva, Araújo e Barreiros (2025), esses recursos, quando submetidos a uma análise crítica, possibilitam evidenciar tanto os vieses eurocêntricos inscritos em diversas tecnologias digitais quanto os processos de silenciamento e apagamento de repertórios linguísticos afrodiaspóricos que frequentemente elas reproduzem. Simultaneamente, tais ferramentas abrem espaço para a construção, o registro e a circulação de vocabulários digitais comprometidos com a valorização de línguas africanas, de variedades do português falado por populações negras e de léxicos de matriz africana historicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, o uso pedagógico dessas tecnologias articula-se à formação de sujeitos críticos, capazes de identificar, problematizar e enfrentar manifestações de racismo, bem como de produzir conteúdos digitais que reafirmem saberes, identidades e epistemologias negras, contribuindo, assim, para a consolidação de um ensino de línguas efetivamente inclusivo e democrático.

O avanço das tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de investigação e intervenção no campo da Linguística Aplicada e da educação linguística, sobretudo no que concerne à preservação e à valorização de línguas historicamente marginalizadas (Crystal, 2011). Em um cenário global atravessado pela hegemonia de um número restrito de línguas de alto prestígio internacional, como o inglês, diversas línguas, entre elas muitas línguas africanas autóctones, têm sido submetidas a processos intensificados de erosão e deslocamento linguístico.

Segundo Silva, Araújo e Barreiros (2025), plataformas digitais, aplicativos voltados ao ensino de línguas, redes sociais, blogs, canais de vídeo e vocabulários *on-line* têm sido

progressivamente apropriados por falantes de línguas minoritárias como espaços de visibilização, circulação e fortalecimento de suas identidades linguísticas. Ao possibilitar que esses repertórios linguísticos ocupem novos ambientes comunicacionais, as tecnologias digitais favorecem processos de multiletramento e reexistência digital, entendidos como práticas de resistência, afirmação identitária e continuidade cultural mediadas por artefatos tecnológicos.

A história do português brasileiro, profundamente marcada pela presença africana, evidencia que grande parte desse legado lexical foi incorporada de forma assimétrica, muitas vezes desprovida de reconhecimento histórico, cultural e epistemológico.

Assim, a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro constitui-se como uma estratégia de enfrentamento a esses processos, ao promover o registro, a sistematização e a circulação de vocabulários que historicamente foram marginalizados nos espaços escolares e acadêmicos.

Sob a perspectiva dos multiletramentos destacada por Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019), a construção de um vocabulário digital ultrapassa a concepção tradicional de obra lexicográfica como repositório estático de significados. Trata-se, antes, de uma prática pedagógica multimodal e socioculturalmente situada, que mobiliza diferentes linguagens, verbal, visual, sonora e digital, e articula leitura, escrita, pesquisa, curadoria de conteúdos e produção colaborativa de conhecimento. Nesse sentido, a elaboração de um vocabulário digital configura-se como uma prática de multiletramento na medida em que envolve o uso crítico de tecnologias, a análise de discursos, a valorização da diversidade linguística e a participação ativa dos sujeitos na produção de sentidos.

Além disso, plataformas digitais, aplicativos educacionais, redes sociais, blogs, canais de vídeo e vocabulário *on-line* têm sido apropriados por falantes e pesquisadores como espaços de reexistência digital, isto é, como formas contemporâneas de resistência e reafirmação identitária mediadas pela tecnologia (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

Quando o léxico de línguas africanas passa a circular em ambientes digitais, ele não apenas permanece existente, mas reexiste sob novas formas, ampliando seus territórios simbólicos e comunicacionais. Essa circulação digital contribui para deslocar tais repertórios do lugar de invisibilidade ao qual foram historicamente relegados, reinscrevendo-os como saberes legítimos no campo educacional e social.

Desse modo, a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro, mediada por TICs, consolida-se como uma prática de multiletramento que articula linguagem, tecnologia, cultura e política. Ao integrar multimodalidade, pesquisa linguística e compromisso ético com a diversidade, essa proposta contribui para um ensino

de Língua Portuguesa inclusivo, antirracista e socialmente situado, capaz de promover não apenas a aprendizagem linguística, mas também a reexistência de saberes historicamente silenciados.

4 Metodologia

A presente investigação dedica-se à análise de lexias de origem africana presentes na variedade do português falado na comunidade quilombola Mussuca, situada no estado de Sergipe. As lexias analisadas integram os corpora do projeto de pós-doutoramento da professora Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS), intitulado “Caracterização do português popular falado em comunidades rurais afro-brasileiras da Bahia e de Sergipe: documentação de comunidades de práticas afro-brasileiras para o estudo de contatos linguísticos”. Este artigo constitui um recorte da tese de doutorado de Josimar Santana Silva (2025), intitulada “Vozes da África no português angolano e brasileiro: conexões, semelhanças e construção de um vocabulário digital”, concentrando-se especificamente nas lexias registradas no contexto brasileiro, sem prejuízo dos fundamentos teórico-metodológicos do estudo mais amplo.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Linguística de *Corpus* (Sardinha, 2000), entendida como abordagem voltada à coleta, organização e exploração sistemática de dados linguísticos textuais, possibilitando uma análise empírica e baseada em evidências dos usos linguísticos. Associados a essa perspectiva, adotaram-se os princípios da lexicografia moderna, que privilegia o uso de *corpora* e de ferramentas computacionais na elaboração de obras lexicográficas. Para a identificação e seleção das lexias, utilizou-se o software *AntConc*, responsável pela compilação dos dados e pela geração de listas lexicais passíveis de análise.

Os procedimentos metodológicos incluíram a organização das entrevistas em arquivos individuais no Microsoft Word, sua conversão para o formato PDF e, posteriormente, para o formato TXT por meio do recurso *AntFileConverter*, disponível no próprio *AntConc*. Após o carregamento dos arquivos no programa, foi gerada automaticamente uma lista de lexias por meio do menu *Wordlist*. A análise dos significados em uso foi realizada com base nos contextos de ocorrência visualizados no menu *Concordance*, conforme orienta Barreiros (2017), e confrontada com descrições lexicográficas presentes em Assis Júnior (1942; 1947), Castro (2001), e Houaiss, Villar e Franco (2008).

Para a construção do vocabulário digital de línguas autóctones africanas, adotaram-se ainda os princípios metodológicos propostos por Granger (2012), especialmente no que se refere ao uso de *corpus* integrado, à customização da obra lexicográfica e à utilização de ferramentas híbridas. O vocabulário foi organizado em plataforma digital por meio da ferramenta *AntConc*, para o tratamento dos dados linguísticos, e da plataforma *WordPress*, responsável pela estruturação, navegação e disponibilização do conteúdo. Foram incorporados recursos multimodais e interativos, como hiperlinks, imagens, cores, textos e botões de acesso, com o objetivo de dinamizar a experiência do usuário e ampliar as possibilidades de consulta.

Quanto à organização dos verbetes, optou-se pelo modelo de entrada convencional, em ordem alfabética, com destaque em negrito e orientação semasiológica. As formas lexicais foram mantidas conforme registradas nos corpora, por refletirem as práticas linguísticas das comunidades investigadas, excetuando-se os verbos, apresentados no infinitivo. A atestação etimológica das lexias baseou-se, além de Castro (2001), em dicionários consagrados da Língua Portuguesa e de línguas africanas, como o Dicionário Kimbundu–Português de Assis Júnior (1947) e o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2008).

5 Resultados: vocabulário digital do léxico de línguas africanas como prática de multiletramento

A construção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas, no contexto do ensino e da pesquisa linguística, configura-se como uma prática de multiletramentos, na medida em que articula diferentes linguagens, suportes, tecnologias e modos de produção de sentidos. Ao integrar recursos digitais, análises linguísticas e saberes de matriz africana, essa proposta amplia as formas de acesso, interpretação e circulação do conhecimento lexical, valorizando a diversidade linguística e cultural historicamente marginalizada. A seguir, apresenta-se um quadro contendo as lexias selecionadas, acompanhado das respectivas discussões dos resultados.

Quadro 1 – Lexias de origem africana

VERBETE ²	ORIGEM	VERBETE	ORIGEM
BANGUELA	Quicongo	IEMANJÁ	Kwa

² A escolha do termo *verbetes* em vez de *léxico* pode ser explicada pela especificidade de cada conceito. Enquanto *léxico* se refere ao conjunto de palavras e expressões de uma língua, ou ao vocabulário de um grupo ou área específica, *verbetes* designa uma entrada específica em um dicionário, enciclopédia ou glossário. Ou seja, o *verbetes* é uma unidade de informação isolada, normalmente contendo definições, explicações ou descrições sobre uma palavra ou conceito.

BATUQUE	Quicongo/ kimbundu	MANGAR	Quicongo/ kimbundu
BERIMBAU	Quicongo/ kimbundu	MUGUNZÁ	Quicongo/ kimbundu
CACHAÇA	Quicongo/kimbundu	NAGÔ	Kwa
CANJICA	Quicongo/ kimbundu	NANÃ	Kwa
CARURU	Quicongo/ kimbundu	QUILOMBO	Quicongo/kimbundu
CUÍCA	Quicongo/ kimbundu/ Umbundo	ROÇA	Formação brasileira (híbridos, decalques, derivados)/povo-de-santo
CAXIXI	Quicongo/ kimbundu	SAMBA	Quicongo/kimbundu
FORRÓ	Quicongo/ kimbundu	XANGÔ	Kwa
GANZÁ	Quicongo/ kimbundu		

Fonte: Silva (2021; 2025)

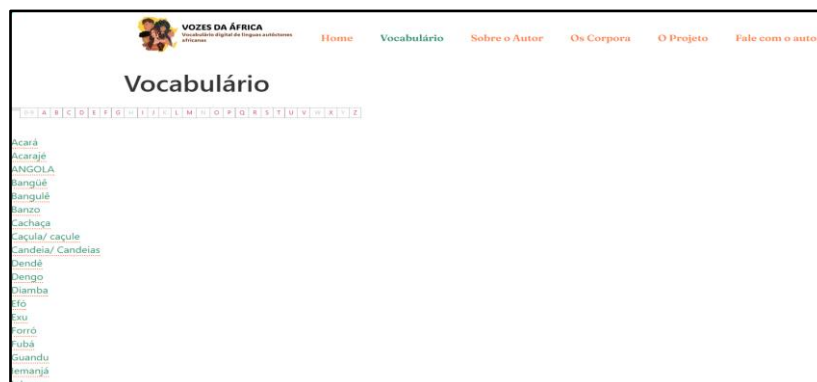
A produção de um vocabulário digital, a exemplo do aqui apresentado, configura-se como um avanço expressivo no campo da lexicografia contemporânea, sobretudo quando analisada sob a perspectiva dos multiletramentos e do ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Silva, Araújo e Barreiros (2025), em um contexto marcado pela intensificação das TICs e pela multiplicidade de linguagens, esses vocabulários extrapolam a função tradicional de registro lexical e passam a atuar como dispositivos pedagógicos que articulam texto, imagem, hiperlinks e recursos interativos, ampliando as formas de leitura, escrita e construção de sentidos.

É importante ressaltar que os vocabulários digitais, por serem acessados em ambientes *online*, possibilitam a consulta e a exploração de termos e definições por usuários de diferentes contextos geográficos, de maneira ágil, atualizada e colaborativa (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

A Figura 1 mostra a organização do vocabulário.

Figura 1 – Organização do vocabulário em ordem alfabética

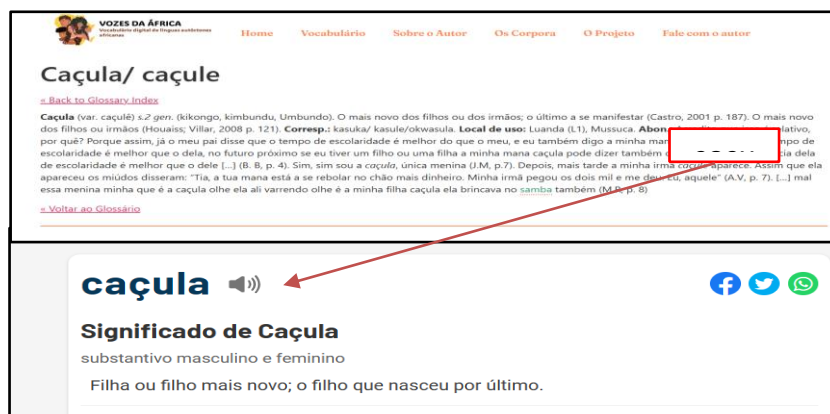


Fonte: Vozes da África.

Ao reunir esse repertório lexical em uma plataforma digital³, busca-se não apenas preservar e documentar as lexias de origem africana presentes no português brasileiro, mas, sobretudo, integrá-las de forma efetiva às práticas educativas, valorizando a ancestralidade africana como elemento estruturante da formação linguística, cultural e identitária dos estudantes, em especial dos afrodescendentes.

Tal proposta coaduna-se com os princípios da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo para a construção de uma educação linguística crítica, plural e socialmente comprometida. As Figuras 2 e 3 representam o hiperlink e hipertexto presentes na plataforma.

Figura 2 – Hiperlink de áudio e texto



Caçula/ caçule

[« Back to Glossary Index](#)

Caçula (var. caçulé) s2' gen. (kikongo, kimbundu, Umbundo). O mais novo dos filhos ou dos irmãos; o último a se manifestar (Castro, 2001 p. 187). O mais novo dos filhos ou irmãos (Houaiss; Villar, 2008 p. 121). **Corresp.:** kasuka/ kasule/okwasula. **Local de uso:** Luanda (L1), Mussuca. **Abon.:** n'po de escolaridade é melhor que o dela, no futuro próximo se eu tiver um filho ou uma filha a minha mana caçula pode dizer também de escolaridade é melhor que o dele [...] (B. B. p. 4). Sim, sim sou a caçula, única menina (J.M. p. 7). Depois, mais tarde a minha irmã **caçula** aparece. Assim que ela apareceu os miúdos disseram: "Tia, a tua mana está a se rebolar no chão mais dinheiro. Minha irmã pegou os dois mil e me deu, aquele" (A.V. p. 7). [...] mal essa menina minha que é a caçula olhe ela ali varrendo olhe é a minha filha caçula ela brincava no **samba** também (M.B. p. 8).

[« Voltar ao Glossário](#)

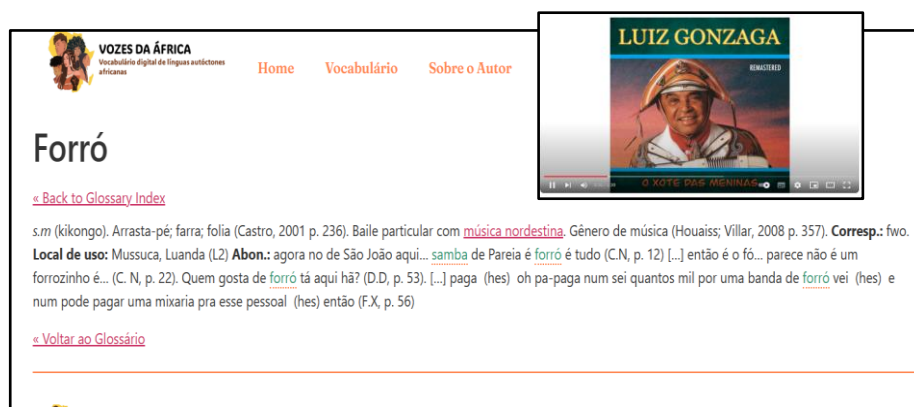
caçula 

Significado de Caçula
substantivo masculino e feminino
Filha ou filho mais novo; o filho que nasceu por último.

Fonte: Fonte: Vozes da África

Figura 3 – Hiperlink de vídeo



Forró

[« Back to Glossary Index](#)

Forró (kikongo). Arrasta-pé; farra; folia (Castro, 2001 p. 236). Baile particular com **música nordestina**. Gênero de música (Houaiss; Villar, 2008 p. 357). **Corresp.:** fwo. **Local de uso:** Mussuca, Luanda (L2) **Abon.:** agora no de São João aqui... **samba** de Pareia é **forró** é tudo (C.N. p. 12) [...] então é o fó... parece não é um forrozinho é... (C.N. p. 22). Quem gosta de **forró** tá aqui há? (D.D. p. 53). [...] paga (hes) oh pa-paga num sei quantos mil por uma banda de **forró** vei (hes) e num pode pagar uma mixaria pra esse pessoal (hes) então (F.X. p. 56).

[« Voltar ao Glossário](#)



Fonte: Vozes da África

³ Disponível em:

https://vozesdafrica.wordpress.com/?_gl=1*ni0w7t*_gcl_au*OTgyMzE4MjAuMTc4MjUwOTI4Nw..

Figura 4 - Pop-up



Fonte: Vozes da África

No contexto dos multiletramentos, o hiperlink e o hipertexto assumem papel central como recurso que potencializa a leitura, a escrita e a construção de sentidos em ambientes digitais ao permitir a navegação não linear entre textos, imagens, sons e outros gêneros discursivos. Diferentemente do texto impresso, o hipertexto rompe com a linearidade tradicional e convoca o leitor a assumir uma postura ativa, tornando-se também navegador e coautor dos percursos de leitura. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de competências fundamentais aos multiletramentos, como a capacidade de selecionar informações, estabelecer relações intertextuais, interpretar diferentes modos semióticos e produzir sentidos em contextos multimodais.

No ensino de Língua Portuguesa, o uso de hiperlinks amplia as possibilidades pedagógicas ao articular saberes linguísticos, culturais e tecnológicos, promovendo práticas de leitura e escrita mais críticas, interativas e alinhadas às demandas comunicativas da contemporaneidade.

Para Silva, Araújo e Barreiros (2025, p. 28), “o uso de hipertexto ou recursos multimodais na confecção do vocabulário digital enriqueceu significativamente a experiência do usuário, oferecendo uma maneira dinâmica e interativa de explorar e compreender o seu acervo vocabular”. Assim sendo, foram criados links internos entre as entradas do vocabulário para permitir que os usuários naveguem facilmente entre termos relacionados. Ao ler a definição de uma palavra, os usuários podem clicar em um termo relacionado para acessar sua explicação dentro do vocabulário.

As ferramentas digitais configuram-se como um recurso didático-pedagógico voltado a subsidiar professores, pesquisadores e estudantes na construção de práticas de ensino

de línguas que sejam mais inclusivas, críticas e representativas da diversidade cultural brasileira.

Ao evidenciar a presença e a vitalidade das línguas africanas no cotidiano linguístico, o vocabulário digital contribui de maneira significativa para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a problematização de discursos que historicamente marginalizam formas de expressão enraizadas nas culturas negras. Nesse sentido, o Vocabulário assume o papel de instrumento de valorização de memórias linguísticas silenciadas, ao mesmo tempo em que amplia o repertório linguístico e cultural disponível no espaço escolar, fortalecendo uma educação linguística comprometida com a pluralidade e a justiça social (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

A utilização de um vocabulário digital em sala de aula, na perspectiva dos multiletramentos, encontra respaldo teórico em autores que defendem uma concepção ampliada de letramento, articulada às práticas sociais, às tecnologias e à diversidade cultural. Rojo (2012) afirma que os multiletramentos pressupõem o trabalho pedagógico com múltiplas linguagens, mídias e culturas, de modo a contemplar as formas contemporâneas de produção de sentidos e a heterogeneidade dos sujeitos escolares.

Nessa mesma direção, Cope e Kalantzis (2009) destacam que práticas pedagógicas multiletradas devem integrar recursos digitais e multimodais, promovendo aprendizagens situadas, críticas e transformadoras. Do ponto de vista da educação linguística, Street (2014) e Barton e Hamilton (2000) defendem que os letramentos são práticas sociais atravessadas por relações de poder, o que implica reconhecer e valorizar repertórios linguísticos historicamente marginalizados.

No contexto dos multiletramentos, o vocabulário digital pode ser explorado pelo professor de Língua Portuguesa como um recurso pedagógico capaz de articular leitura, escrita, oralidade, cultura e tecnologias digitais de forma integrada. Em uma primeira abordagem, o docente pode propor atividades de leitura hipertextual, nas quais os estudantes naveguem pelo vocabulário, selecionem determinadas lexias de origem africana e analisem seus significados, contextos de uso e trajetórias históricas.

Essa prática favorece a compreensão da língua como fenômeno dinâmico e plural, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de leitura crítica em ambientes digitais, como a seleção de informações, o estabelecimento de relações intertextuais e a interpretação de diferentes modos semióticos.

Outra possibilidade consiste em articular o vocabulário digital à produção textual multimodal. Após a consulta às lexias, os estudantes podem ser convidados a produzir textos que integrem diferentes linguagens, como relatos, *podcasts*, vídeos curtos ou

apresentações digitais, nos quais utilizem as palavras pesquisadas em contextos significativos.

O vocabulário também pode ser utilizado em atividades de análise linguística e reflexão sobre a variação e o preconceito linguístico. Ao investigar a presença de lexis de origem africana no português brasileiro, os estudantes são levados a discutir como determinados usos da língua foram historicamente estigmatizados e associados a grupos sociais específicos. Essa abordagem contribui para a desconstrução de visões normativas e hierarquizadas da língua, promovendo uma educação linguística crítica e antirracista, alinhada aos princípios dos multiletramentos e às diretrizes da Lei nº 10.639/2003.

O professor poderá ainda estimular práticas colaborativas de aprendizagem, incentivando os estudantes a sugerirem novas lexis, registrarem usos familiares ou comunitários das palavras e compartilharem essas informações por meio de produções digitais. Essa dinâmica valoriza os saberes dos próprios alunos, amplia o repertório linguístico da turma e fortalece a compreensão da língua como prática social situada.

Diante do exposto, observa-se que a produção do vocabulário digital ultrapassa os limites de uma proposta meramente lexicográfica, configurando-se como uma prática pedagógica alinhada aos pressupostos dos multiletramentos e do ensino de Língua Portuguesa. Ao articular tecnologia, diversidade linguística, ancestralidade africana e recursos multimodais, como os hiperlinks, a plataforma contribui para a construção de uma educação linguística crítica, inclusiva e socialmente situada.

6 Considerações finais

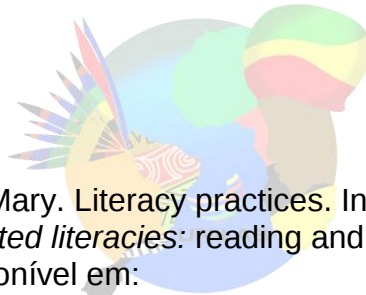
As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de propostas que integrem recursos digitais, diversidade linguística e reconhecimento das matrizes africanas que constituem o português brasileiro. Nesse horizonte, a criação de um vocabulário digital de línguas africanas revela-se uma ação pedagógica alinhada aos pressupostos dos multiletramentos, ao promover novas formas de leitura, escrita e interação em ambientes multimodais, ao mesmo tempo em que enfrenta a ausência histórica desses repertórios nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

O vocabulário digital, nesse sentido, ultrapassa a função tradicional de registro lexical e assume um papel formativo e social, ao possibilitar a circulação de saberes linguísticos africanos em espaços educativos e digitais. Ao articular texto, hiperlinks, imagens e navegação não lineares, a plataforma favorece práticas de letramento múltiplas e críticas,

estimulando o estudante a compreender a língua como fenômeno heterogêneo, marcado por processos históricos de contato, resistência e ressignificação. Assim, o ensino de Língua Portuguesa amplia seu escopo, incorporando perspectivas que valorizam a pluralidade linguística e cultural como elemento constitutivo da língua.

A consolidação desse vocabulário digital representa, portanto, um movimento inicial, porém decisivo, para a inserção da ancestralidade africana nos currículos e nos ambientes digitais de aprendizagem. Espera-se que essa iniciativa estimule a emergência de outros projetos que articulem tecnologia, linguagem e cultura, contribuindo para a ampliação das práticas de multiletramento e para a valorização dos saberes linguísticos afro-brasileiros em diferentes contextos educativos.

Por fim, este estudo aponta para a compreensão de que a plataforma não se encerra em si mesma, mas se projeta como um espaço aberto à atualização contínua, à colaboração e ao diálogo com as comunidades de fala. Ao possibilitar a escuta de vozes historicamente silenciadas, o vocabulário reafirma a língua como território de memória, identidade e resistência, fortalecendo o direito à diversidade linguística no ensino de Língua Portuguesa.



Referências

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIĆ, Roz (org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7–15. Disponível em: file:///C:/Users/josim/Downloads/10.4324_9780203984963_previewpdf.pdf. Acesso em 20 jan. 2026.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. 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*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CASTRO, Yeda Pessoa. A língua mina-jeje no Brasil. *Um falar africano em Ouro Preto no século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Séc. de Estado da Cultura, 2002.
- CASTRO, Yeda Pessoa. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro, 2001.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, London, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em 18 dez. 2026.

CRYSTAL, David. *Linguística da Internet: um guia para estudantes*. Routledge, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GRANGER, S. Electronic lexicography: From challenge to opportunity. In: GRANGER, S.; PAQUOT, M. (ed.). *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 1-11. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0001>.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

PETTER, Margarida Maria Taddoni. A influência das línguas africanas no português brasileiro. In: MELLO, E. H.; ALTENHOFEN, C; RASO, T. (org). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 139-156.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano. *PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 201-220, 2010.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. *Variedades linguísticas em contato: português angolano, português brasileiro e português moçambicano*. 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008b. Tese (Livre Docência em Linguística) – FFLCH/USP.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

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

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus: histórico e problemática*. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo. v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>.

SILVA, E. V.; SILVA, K. A; SALOMÃO, C. B. Dossiê 2024: Educação linguística ecultural mediada por tecnologias digitais. *Texto Livre*, v. 17, p. e52587, 2024.

SILVA, Josimar Santana. *Léxico de origem africana no português falado em Luanda*. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2021.

SILVA, Josimar Santana. *Vozes da África no português angolano e brasileiro: conexões, semelhanças e construção de um vocabulário digital*. 2025. 246f. Tese (doutorado) –

Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Feira de Santana, 2025.

SILVA, Josimar Santana; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. Léxico de línguas autóctones africanas presente no português falado na comunidade de Mussuca, no estado de Sergipe. *Travessias Interativas*, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 26, p. 177–190, 2023. DOI: 10.51951/ti.v12i26. p. 177-190. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17389>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 dez. 2025.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 13/07/2026



Para citar este texto (ABNT): SILVA, Josimar Santana. Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de ensino de Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.148-166, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Silva, Josimar Santana. (jul./dez.2026). Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de ensino de Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 148-166.