REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas e BrasileiraS





ISSN: 2764-1244

Vol.2, nº 1, 2022

® 2022 Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada com fins comerciais. Platform & Workflow by OJS/PKP. Acomodado na página: www.revistas.unilab.edu.br

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

N659

Njinga & Sepé : Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. - Ano 1, n. 1 (2021)- . - São Francisco do Conde, BA: Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Unilab, 2021- .
v.

Editor: Alexandre António Timbane.
Co-editores: Denise Silva, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Kelly Priscila Lóddo Cezar, Manuel da Silva Domingos e Maria Goreti Varela Freire Silva.
ISSN 2764-1244.

1. Linguagem e cultura - Periódicos. I. Timbane, Alexandre António (Ed.).

BA/UF/BSCM CDD 405

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Batista dos Anjos, CRB-5/1693

UNILAB

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Reitor
Roque do Nascimento Albuquerque

Vice-Reitora
Cláudia Ramos Carioca

Pró-Reitora de Extensão, Arte e Cultura
Fátima Maria Araújo Bertini

Pró-Reitoria de Graduação
Geranilde Costa e Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
José Olavo da Silva Garantizado Júnior

Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
Artemisa Candé Monteiro

Diretor de Tecnologia da Informação
Giancarlo Cardoso Vecchia

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras
Pedro Acosta Leyva

Diretora do Campus dos Malês-Bahia
Mírian Sumica Carneiro Reis

Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé
Alexandre António Timbane

Link: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/

Equipe Editorial

Editor-chefe
Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Coeditores
Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, Brasil-Línguas e cultura indígenas brasileiras)
Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique-Cultura e Línguas bantu)
Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil-Cultura e Línguas de Sinais)
Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola-Línguas e culturas africanas)
Maria Goretti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde-Crioulos de base lexical portuguesa)

Conselho Científico - Membros Honorários
Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará, ILC/PPGL- UFPA, Brasil)
Amália de Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Angel Humberto Corbera Mori (Universidade de Campinas, Brasil)
Armindo Atelela Ngunga (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)
Bento Sitoe (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Cristina Martins Fargetti (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,Brasil)
Cristine Gorski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Eduardo de Almeida Navarro (Universidade de São Paulo, Brasil)
Elsa Pinto (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Eugeniusz Rzewuski (Univ. de Varsóvia, Departamento de Línguas e Culturas Africanas)
Francisco Topa (Universidade do Porto, Portugal)
Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Frederico Villarreal, Perú)
Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra UNESCO, Brasil)
Habiba Naciri (Université Mohamed-V, Rabat-Agdal, Marrocos)
Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)
Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Isabel A. Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)
João Kissunji Artur Alberto João (Ministério da Educação de Angola, Angola)
Luiz Carlos Cagliari (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Malcolm Coulthard (Aston University/UK & University of Birmingham, Inglaterra)
Marcia Maria Damaso Vieira (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Margarida Maria Taddoni Petter (Universidade de São Paulo, Brasil)
M'bare N'gom (The James H. Gilliam, Jr.College of Liberal Arts Morgan State University,USA)
Nada El Ahib (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)
Nadia Tadlaoui (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)
Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa-Portugal)
Paulo Alexandre Castelão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)
Paul O'Neill (University Shiffield, Inglaterra)
Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)
Peter Paul Welffens Lorenzo (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)
Rosa Rodrigues (Universidade de Heideberg, Alemanha)
Rosane de Andrade Berlinck (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Rosangela Morello (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)
Soulymane Bachir Diagne (Columbia University, USA)
Tania Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorora'e, Timor Leste)

Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)

Conselho Científico
Adriana Viana Postigo Paravisine (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)
Afonso Teca (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Alexander Yao Cobbinah (Universidade de São Paulo, Brasil)
Altaci Corrêa Rubim (Universidade de Brasília, Brasil)
Ana Karina Tavares Moreira (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Ananda Machado (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Andérbio Márcio Silva Martins (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Antônio Carlos Santana de Souza (Universidade de Estado de mato Grosso, Brasil)
Artinésio Saguate Widnesse (Inst. Sup. de Ciências e Tecnologia de Moçambique)
Artur Garcia Gonçalves (Universidade de Brasília, Brasil)
Áurea Cavalcante Santana (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Basilele Malomalo (Univ.de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Bruno Okoudowa (École Creusot & Buffalo University, Canada)
Clara Eliaabeth Chávez Suazo (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Honduras)
Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Davi Borges de Albuquerque (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
David Langa (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Dioney Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)
Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Felix Rondon Adugoenau (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Fernando Tavares (Centro de Estudos Africanos-UNILAB, Brasil)
Gabriel Barros Viana de oliveira (Universidade de Brasília, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hemerson Vargas Catão (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Henrique Orlando Mateus (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hounnouvi Christian Coffi (Université de Nantes, Laboratoire CRINI, França)
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)
Inocente Luntadila Nlandu (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouet-Boigny, Costa de Marfim)
João Muteteca Nauege (Universidade Lueji A´Nkonde, Angola)
Jorge Kapitango (Universidade Agostinho Neto, Angola)
José Gil Vicente (Universidade Federal de Amazonas, Brasil)
Leonarda Jacinto José Maria Menezes (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Márcio Undolo (Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola)
Mateus Cruz Maciel de Carvalho (Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP, Brasil)
Maxwell Gomes Miranda (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Nassima Moussaoui (Université Ali Lounici, BLIDA 2, Algérie)
Nelsa João Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Paulo Jeferson Pilar Araújo (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Priscila Alyne Sumaio Soares (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Rogério Matis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Rosalina Zamora Jorge (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Univ. de Integ. Internac. da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Silvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Valéria Faria Cardoso (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Wondwonssen Alemayehu Haile (University of Ethiopia)

Consultores ad hoc especializados/Pareceristas/Avaliadores
André Artur Dalama Tchipaco (Universidade Cuito Cuanavale, Angola)
Aurora Almeida de Miranda Leão (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)

Ayawovi Djidjogbe Fanho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Togo)
Bernardo Sacanene (Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola)
Bernardino Valente Calossa (Universidade Católica de Angola, Angola)
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Clara Elizabeth Chavez Suazo (Universidade Pedagógica, Honduras)
Crisófia Langa da Camara (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)
Davety Mpiuka (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
David Zefanias Chonane (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dinis Vandor Sicala (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Euclides Victorino Silva Afonso (Universidade do Estado da Bahia, Brasil)
Ezequiel Pedro José Bernardo (Universidade Onze de Novembro, Angola)
Fábio José de Abreu Moura (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Faustino Moma Tchipesse (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Fernando Rafael Chongo (Universidade Púnguè, Moçambique)
Fortunato Pedro Talani Diambo (Escola Pedagógica da Lunda-Norte/Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Francisco Alerrandro da Silva Araújo (Universidade de Campinas, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Helânia Thomazine Porto (Universidade Estadual da Bahia, Brasil)
Hermínio Ernesto Nhantumbo (Escola Superior de Jornalismo, Moçambique)
Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)
Iara Aparecida Garcia (SRE-MG, Brasil)
Joaquim João Martinho (Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola)
Jonathan da Rocha Silva (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
José Cossa (Academia de Ciências Policiais, Moçambique)
Karina Mendes Nunes Viana (Universidade de Brasília, Brasil)
Karla Ferraz dos Anjos (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Leandro Andrade Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Letícia de Almeida Barbosa (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Lígia Scarpa Bensadon (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil)
Lúcia Maria Barbosa Lira (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)
Lucivânia Rodrigues da Silva (Universidade Federal do Tocantins, Brasil)
Luís Ausse (Universidade Católica de Moçambique, Moçambique)
Luís Chimuco (Instituto Superior João Bosco, Angola)
Manuela Garrett Benedito (Televisão Pública de Angola)
Mara Gonzalez Bezerra (Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brasil)
Marcelo Alexandre Teodoro (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil)
Márcio Edu da Silva Undolo (Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola)
Mariana Eunice Alves de Almeida (Universidade Federal do ABC, Brasil)
Mary Ane De Souza (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Nanci Araújo Bento (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Narciso Homem (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Norma Beatriz Reynoso (Instituto Pre-Universitário San Pablo- Tucumán, Argentina)
Pamela Tais Clein Capelin (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Serviço Nacional de Investigação Criminal, Moçambique)
Ruan Sousa Diniz (Instituto INFNET/Instituto Ior, Brasil)
Sheila Perina de Souza (Universidade de São Paulo, Brasil)
Silas Fiorotti (Centro Universitário FMU, Brasil)
Sóstenes Valente Rego (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Stanley Cunha Teixeira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Thiago Evangelista Dos Santos (Universidade de Brasília, Brasil)
Vanúsia Amorim Pereira dos Santos (Instituto Federal de Alagoas, Brasil)
Wyclife Ong'eta Mose (Kenyatta University, Kenya)

Tradutores/Intérpretes de Línguas africanas e Brasileiras

Ana Cristina Pereira da Silva (Sec.de Educação de São Francisco de Conde, Bahia, Brasil/Libras)
Andrea Carolina Bernal Mazacotte (Universidade Estadual Oeste do Paraná/Libras)
António Paulo Cuionja (Escola Superior Pedagógica de Bié, Língua Umbundu, Angola)
Cátia Manuel (Universidade Federal de Santa Catarina/ Crioulo)
Danilo da Silva Knapik (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Emídio Jeremias Jossué (Escola Superior Pedagógica de Bié/Língua Umbundu, Angola)
Ester Tembe (Hospital Central do Maputo, Língua Moçambicana de Sinais, Moçambique)
Eziom-Geber Emmanuel Gusmão Palmeira Limeira (Libras)
Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva (Sec. de Educação de São Francisco de Conde, BA, Libras)
Jéssica Gonçalves Honório (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Klicia de Araújo Campos (Universidade Federal do Paraná,Libras)
Laurindo Machado (francês, inglês/ Moçambique)
Marco Barone (Universidade Federal de Pernanbuco/ Francês, inglês, /italiano/ Itália)
Moussa Diabate (Universidade de São Paulo, Université de Bamako, Mali)
Nuno Rodriguez Tchailoro (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Pansau Tamba (Universidade Pan-Africana/ crioulo, francês, inglês/ Camarões)
Paulo Henrique Pereira (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná/crioulo e francês/ Guiné-Bissau)
Wagner silva Machado (Universidade Federal do Paraná, Libras)

Design de imagens e capa
Leonardo Fotchizes (UNILAB)
Alexandre Alejota Sapalo (UNILAB)

Logotipo da Revista
Anderson Nowogrodzki da Silva (UnB)

Instituições de apoio:

UNESCO
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILAB
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

ipol
Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

Indexação, base de dados e bibliotecas

latindex

DRJI

sibiuni
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNILAB

LivRe
Revistas de livre acesso

Governmental & Military
OAI-PMH
Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting

FLACSO
ARGENTINA

LatinREV

CiteFactor
Academic Scientific Journals

ISSN
INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER
BRAZIL

Academic Resource Index
ResearchBib

SUMÁRIO

Apresentação da edição "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo"- Nelson Mandela (1918-2013)..... 12-15

Seção I-Artigos inéditos e traduções/interpretações

Reflexões sobre o ensino de língua apiaká e da língua portuguesa na aldeia indígena Mayrob do Brasil/ Reflections on the teaching of the Apiaká language and the Portuguese language in the Mayrob indigenous village of Brazil, Ivanete Crixi, Ronélia do Nascimento, Alceu Zoia 16-34

Ensino bilíngue como desafio e passos para mais inclusão no sistema de ensino angolano: Caso Lunda-Norte 2019 -2020 * Longeso mu malimy aali mumu kweseka nyi kukungila eswe ha ulongeso mwangola. Kutala ha Lunda wa Kusango 2019-2020, Albano Agostinho Eduardo 35-57

Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo * Assessment practices in the teaching and learning process at Escola Superior Ulongué (ESU): Maputo City,Olga Judite Jamisse 58-74

As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Colégio nº13 do Dundo * Maliji akulu aku longesela nawo laka lyia Phutfu ku Colégio nº13 mu limbo lia Dundo (Angola),José Corindo Muaquixe 75-91

Parcerias locais e qualidade de ensino nas escolas primárias públicas em Moçambique: desafios e possibilidades em tempos de Covid-19 * Vuhisekeli migangeni ni kuyampsisa ka jondzo esvikolweni sva mfumu wa Musambiki: matshamela ni mayendlela enkameni wa Covid-19, Fernando Rafael Chongo 92-107

Análise sintática de frases simples e complexas: estudo aplicado aos alunos da 10.ª classe da Escola do Magistério do Lucapa-Angola * Syntactic analysis of simple and complex sentences: a study applied to students of the 10th grade of the Escola do Magisterio do Lucapa-Angola, José Corindo Muaquixe, Domingos Njamba Yeta 108-129

Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a descolonização do sistema educativo * When will the masks of coloniality begin to fall in Guiné-Bissau? Debates on the decolonization of the education system, Paulo Anos Té 130-146

Ensino de português L2 e formação de professores em Guiné-Bissau: algumas considerações sobre o uso de textos literários, Davi Borges de Albuquerque, Júlio Mário Siga 147-168

Algunas cuestiones teórico-metodológicas sobre la formación vocacional y la

orientación profesional pedagógica * Algumas questões teórico-metodológicas sobre a formação vocacional e a orientação profissional pedagógica, José Luis Gotay Sardiñas, André Artur Dalama Tchipaco 169-187
Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local * Curriculum integration of local knowledge: school-local community relationship, Verónica Joaquim Sibinde Mpanda 188-205
Identidades culturais e educação no mundo globalizado * Identidadis culturas i educason na mundu globalizadu, Pascoal Jorge Sampa 206-224
O ritmo musical RAP como mecanismo de protesto no ensino guineense e brasileiro * The musical rhythm RAP as a protest mechanism in Guinean and Brazilian education, Paloma Virgens Santiago, Alexandre António Timbane 225-246
A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola * La langue de spécialité: regard sur le portugais juridique, tendances et défis en Angola, João Muteteca Nauege 247-256
A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense * La langue et la culture: une approche sur le portugais guinéen, Vaz Pinto Có..... 257-272
Variação fonológica no sistema pronominal do kriol: o caso de “*bu”* * Variason fonológica na sistema pronominal di kriol: cazu di bu, Abdulai Danfá 273-287
Proposta de harmonização ortográfica da toponímia de Angola: caso do município do Cuito- Angola * Ocisimilo congongela lyetayiwo lyolonduko vofeka Yongola: Ocindekase covoluhumba Wokwitu, Martins Kamulengo Siluqui Laurindo 288-312
O uso dos pronomes pessoais do caso reto na variedade futa-fula da Guiné-Bissau * Hutorgol pidji lontotodi tagado ê nder yeutere ka pular Guiné-Bissau, Mamadu Saliu Djaló 313-324
Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo (Angola) * Malindjekela a laka lia Cokwe: kukimba malongeso akimbile kuli enha lia mu limbo litango (1) lia ku musunge wa ndundu (Angola), José Corindo Muaquixe 325-345
A Literariedade *vs*. a (a)Ngolanidade: perspectivas decoloniais para refundar (a)ngola, Gaspar Alexandre Ginga, João Domingos Pedro 346-370
A poesia de Noémia de Sousa: uma descrição da mulher moçambicana em “Sangue negro” * Awọn ewi ti Noémia de Sousa: apejuwe ti obinrin Mozambique ni "Sangue negro", Francisca Jocineide de Alencar Silva, Josyane Malta Nascimento 371-388
Agostinho Neto, um poeta social * Agostinho Neto, nsonekiwa kimvuka muna kufica, Regina Helena Pires de Brito e Camila Concato 389-402

O comércio do açúcar e os desmandos da oligarquia, em São Francisco do Conde (BA), a partir do início do século XIX * EL comercio del azúcar y los desmandos de la oligarquía, en São Francisco do Conde (BA), desde principios del siglo XIX, Jorge Luzio Matos Silva, Albérico Conceição Santos 403-426
Guia De Fontes- Sociedade, Açúcar- São Francisco Do Conde (BA) * Guía de fuentes, sociedad y azúcar en São Francisco do Conde (BA), Albérico Conceição Santos 427-443
Valeurs transtemporelles africaines: maillon epicentral pour l'ecole congolaise* African transtemporal values: epicentral link for the Congolese school, Aimée Noëlle Gomas 444-456
L'utilisation des langues nationales dans le systeme scolaire en Angola: perspectives ou problematique d'une planification linguistique ***** O uso das línguas nacionais no sistema escolar em Angola: perspectivas ou problemas do planeamento linguistic, Anselmo Ilunga 457-475
A morfologia derivativa dos arabismos da botânica no português Europeu * La morphologie dérivée des arabismes de botanique en portugais européen, Nadia Tadlaoui 476-488
A inclusão curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de Língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique * Ku katsa ka kharikhulamu ya swichudeni leswi nga na Swilaveko swo Hlawuleka swa Dyondzo eka Matiko lama vulavulaka Xiputukezi: Nxopaxopo wa milandzu ku suka ePortugal, Brazil na Mozambique, Nehemia Gilberto Zandamela, Dionísio Luís Tumbo 489-506
Lutas hegemônicas em torno do posicionamento discursivo e social das línguas africanas de Angola: Uma reflexão crítica e decolonial * Ovoyaki vandisiwa lovisoko vyavelako kongusu kwenda kokuvyala ndomo catamba kokwavela omangu yesesamelo kwalimi vutundasonde wofuka co Afrika von Ngola: Esembi lyusipulwi okupisila pokupwa kusoma wacikolonya, Carolina Archer 507-524
Aquisição e aprendizagem duma segunda língua na criança e no adulto * Ku kuma na ku dyondza ririmi ra vumbirhi eka vana na vanhu lavakulu, David Zefanias Chonane ... 525-536
Entre o que se fala e o que se ensina: uma abordagem pedagógico-didático no ensino angolano**,** João Domingos Pedro, Celestino Domingos Katala e Alexandre António Timbane 537-556
"*Quo Vadis*" Língua Portuguesa? Amélia Arlete Mingas 557-565

Seção II - Entrevistas, resenhas de livros

Resenha do livro "A Identidade Linguística Brasileira e Portuguesa: Duas Pátrias,

Uma Mesma Língua?”, Lucas Augusto Cabi 566-569
Resenha do livro O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística, José Corindo Muaquixe 570-573

Seção III - Poesias e letras de canções populares

Xihundla xa mbilu, Pr. Marcos Macamo (Vídeo: https://youtu.be/1wA_ukNCAhQ)..... 574-579
Entre cafundó e muvuca, a antropofagia simbólica, Marcelo Calderari Miguel 580-586
Descolonizámos! Ezra Chambal Nhampoca 587-588
Meme África: Mãe África, Abel Abraão Mwaulange 589-595
Moçambique, Mabjeca Tingana (Video: https://youtu.be/_KmKI0FxP5M)..... 596-597
Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu, João Baptista Gime Luís 598-601
Coletânea de poemas de Moçambique, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia, José Luis Dias 602-605
Poesia da cultura cokwe, Benjamim Joaquim Muanauta Marouf 606-607

Seção IV - Relatos de experiências, fotos, receitas, ritos e festividades

Mensagem do Prof. Dr. Eugeniusz Rzewuski por ocasião da homenagem feita no e-book “Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique”, Eugeniusz Rzewuski 608-613
Génesis y desarrollo del II Coloquio Internacional-taller representaciones de los africanos y personas de ascendencia africana en los manuales escolares, perspecivas afro-descoloniales, apuestas prácticas y teóricas. Un evento truncado, Eugenio Nkogo Ondó 614-652

Seção V – Provérbios, tabus e mitos

Línguas e identidades: Um ensaio sobre as representações identitárias de Hugh Masekela, Óscar Fumo 653-665

Seção VI - Línguas de sinais

Escrevendo em Língua Brasileira de Sinais-Libras/ Elis, Mariângela Estelita Barros (Vídeo: https://youtu.be/8qVXFg3xHcE) 666-667
Língua gestual angolana, João de Albertina Américo Cabeia Sachizembo (Vídeo: https://youtu.be/veVh0SL_5lM) 668-669

Apresentação da edição "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo"- Nelson Mandela (1918-2013)

A **Revista Científica Njinga & Sepé (ISSN: 2764-1244)** lança o **volume 2, Nº 1, 2022** com a temática "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo"- Nelson Mandela (1918-2013). Este número dedicado a **EDUCAÇÃO** homenageia **Nelson Mandela (1918-2013)** grande líder africano que sempre teve uma preocupação positiva sobre a educação. A frase de Mandela visa chamar atenção ao mundo para que a educação seja prioritária nas políticas públicas se realmente pretendemos fazer diferença no mundo.

Esta publicação reúne pesquisas sobre a educação nas áreas da Literatura, Linguística, Filosofia, História, Pedagogia e Cultura. A educação é fundamental para todas sociedades, daí que é necessário o estabelecimento de políticas para além de investimentos em infraestruturas e na formação de profissionais qualificados para que possam atender as demandas de cada realidade. A publicação chama atenção para a sociedade respeite a educação dando prioridade, poir ela é um direito de todo humano, de acordo com Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A citação de Nelson Mandela serve de inspiração para que possamos avançar para a redução do analfabetismo no Brasil, na África e no mundo possibilitando o resgate das línguas em perigo por meio da educação bilingue.

Joseph Ki-Zerbo (2006, p.83), em sua obra “Para quando África” argumenta que a “ciência sem consciência é ruína da alma e do corpo”. Isso significa que não podemos desenvolver sem pensarmos numa educação endógena que se aproxima a nossa realidade, aos contextos locais. Três artigos desta edição levantam essa problemática, chamando atenção para o desenvolvimento do currículo local. Muitos dos artigos aqui publicados sustentam a ideia de que o professor precisa de ser criativo, transformando o currículo oferecido pelo Ministério da Educação em currículo que atenda as necessidades dos alunos. Ki-Zerbo (2006, p.152) não crê “que se possa alfabetizar africanos sem recorrer as línguas africanas”. Não existe línguas inferiores a outras, por isso que os professores Ivanete Crixi, Ronélia do Nascimento e Alceu Zoia (Artigo 1) pensam a educação com base da língua indígena apiaká, como estratégia de não desligar o aluno do seu contexto, uma vez que é pela língua que a criança, o aluno, o estudante interpretam o mundo.

O número é composto por 31 artigos (para seção I), duas resenhas (para a seção II), oito poesias (para a seção III) sendo duas acompanhadas de vídeo, dois relatos de

experiências (para a seção IV), um texto sobre mitos (na seção V) e dois vídeos para a língua de sinais (seção VI). Esta edição recebeu-se contribuições de pesquisa vindos de Moçambique, Brasil, República de Congo, Angola, Cuba, Portugal, Zimbabwe, Polônia, Colômbia, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial e Marrocos. Os autores e autoras são estudantes da graduação e pós-graduação, docentes, investigadores e outros profissionais qualificados pertencentes a diversas instituições de ensino superior.

Os textos possuem marcas da originalidade da variedade, o que quer dizer que a edição valorizou as variações do português faladas na lusofonia. Sabemos que não existe uma variedade melhor que a outra, por isso, a Revista Njinga & Sepé valoriza todas as variedades sem exceção. A revista valoriza resumos em diversas línguas africanas, brasileiras e europeias, por isso é de suma importância que todas as línguas tenham o mesmo valor, tal como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) nos chama atenção nos artigos 8, 9 e 10:

(i) Artigo 8.º 1. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais. 2. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futuras da língua.

(ii) Artigo 9.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.

(iii) Artigo 10.º 1. Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito.

Espera-se que nas próximas publicações haja publicações em línguas indígenas brasileiras, em línguas africanas como forma de revitalizá-las e torná-las línguas de expressão de contextos científicos. Essas línguas **minorizadas**, que em muitos momentos não são línguas oficiais, poderão ganhar voz nesta revista porque isso traz autoestima e evita preconceito linguístico, para além de evitar que fiquem sem registro. Pela primeira vez nesta revista recebemos a contribuição em vídeo da Profa. Dra. Mariângela Estelita Barros (Universidade Federal de Goiás) que nos mostrou como se pode escrever em Língua Brasileira de Sinais (Elis). De Angola recebemos e publicamos o vídeo introdutório à Língua Gestual Angolana (LGA) que foi gravado pelo estudante João de Albertina Américo Cabeia Sachizembo da Universidade Agostinho Neto. A Revista Njinga & Sepé Incentiva para que os artigos em Línguas de Sinais sejam enviados em forma de vídeo, em Elis ou outra forma oficial da língua de sinais. Haverá

espaço para a publicação. Todo(a)s são bem vindo(a)s em nome da cultura, das línguas e da ciência!

Este número recebeu o discurso do Prof. Dr. Eugeniusz Rzewuski, linguista polaco que tanto contribuiu para os estudos da línguas bantu em África com maior ênfase para Moçambique e angola. Mwalimu Rzewuski foi homenageado no e-book “Estudos Linguísticos e Literários sobre Moçambique” organizado pela Profa. Dra. Crisófia Langa da Câmara (UEM) e pelo Prof. Dr. Alexandre António Timbane (UNILAB). O e-book disponível na biblioteca da UNILAB: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2604

Este número apresenta um grande relato científico do Prof. Dr. Eugenio Nkogo Ondó (Guiné-Equatorial), filósofo africano que com o seu saber contribui para o entendimento da Filosofia africana, em especial a Filosofia bantu com estudos e pesquisas que podem ser consultados no link: https://eugenionkogo.es/en/home/ . Parabéns professor Nkogo pela sua produção científica.

Mais uma vez, publicamos um texto inédito a título póstumo da Profa. Dra. Amélia Arlete Mingas (UAN) como forma de torná-la cada vez mais presente, assim como valorizar as pesquisas e reflexões sobre a Linguística angolana. Estas publicações póstumas vivam elevar os feitos da Dra. Amélia Arlete Mingas que muito deu para o crescimento da Linguística em Angola. As publicações póstumas foram autorizadas pela família da Professora. Para mais informações sobre estudos e pesquisas da Dra. Mingas, por favor consultar no link: https://ameliamingas.org/

Quanto as oito poesias não há nada para se dizer. Os textos falam por si. Leiam-os. Os sentimentos, as imaginações e os desejos acompanham toda a expressão literária. Usando as línguas maternas, os autores conseguiram expressão as suas angústias e alegrias, para mostrar que toda língua é capaz de expressar ideias e sentimentos. Nada impede. Esperamos que as próximas edições possamos ter poesias em línguas de sinais que ainda estão em dívida nesta revista. Os vídeos da declamação das poesias visam mostrar como a sonoridade, o ritmo e as pausas carregam elementos subjetivos que só fazem sentido naquela língua ou naquela variedade. Os ideofones são mais marcados e não podem ser representados num texto escrito. Vale apenas assistir os vídeos para entender in loco.

A revista Njinga & Sepé abriu espaço e oportunidade para que pesquisadores do mundo inteiro tenha a oportunidade de contribuir em suas línguas. Temos trinta e um artigos inéditos publicados nesta edição e não se trata de exagero. Mas sim a manifestação de oportunidade que faltava para muitos pesquisadores, especialmente aqueles que trabalham na África lusófona que não tinham a oportunidade de submeter e

publicar seus trabalhos em revistas científicas. A Revista Njinga & Sepé continua de braços abertos para todos sem exceção. Podem tirar todas pesquisas guardadas nas gavetas. Esta é a sua revista.

Terminamos esta apresentação citando o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEFF) e a União Africano (UA) quando afirmam que o progresso das crianças e da educação na África é o progresso do mundo e que o mundo todo, especialmente nos países menos desenvolvidos devem apostar fortemente na educação para que a médio e longo prazo haja redução significativa do analfabetismo e consequentemente a redução da pobreza que é absoluta. Esta ideia nos remete mais uma vez para ideia inicial: a educação é a arma mais podeerosa que você pode usar para mudar dominar o mundo. Nelson Mandela foi visionário. Por isso dedicamos este número a ele.

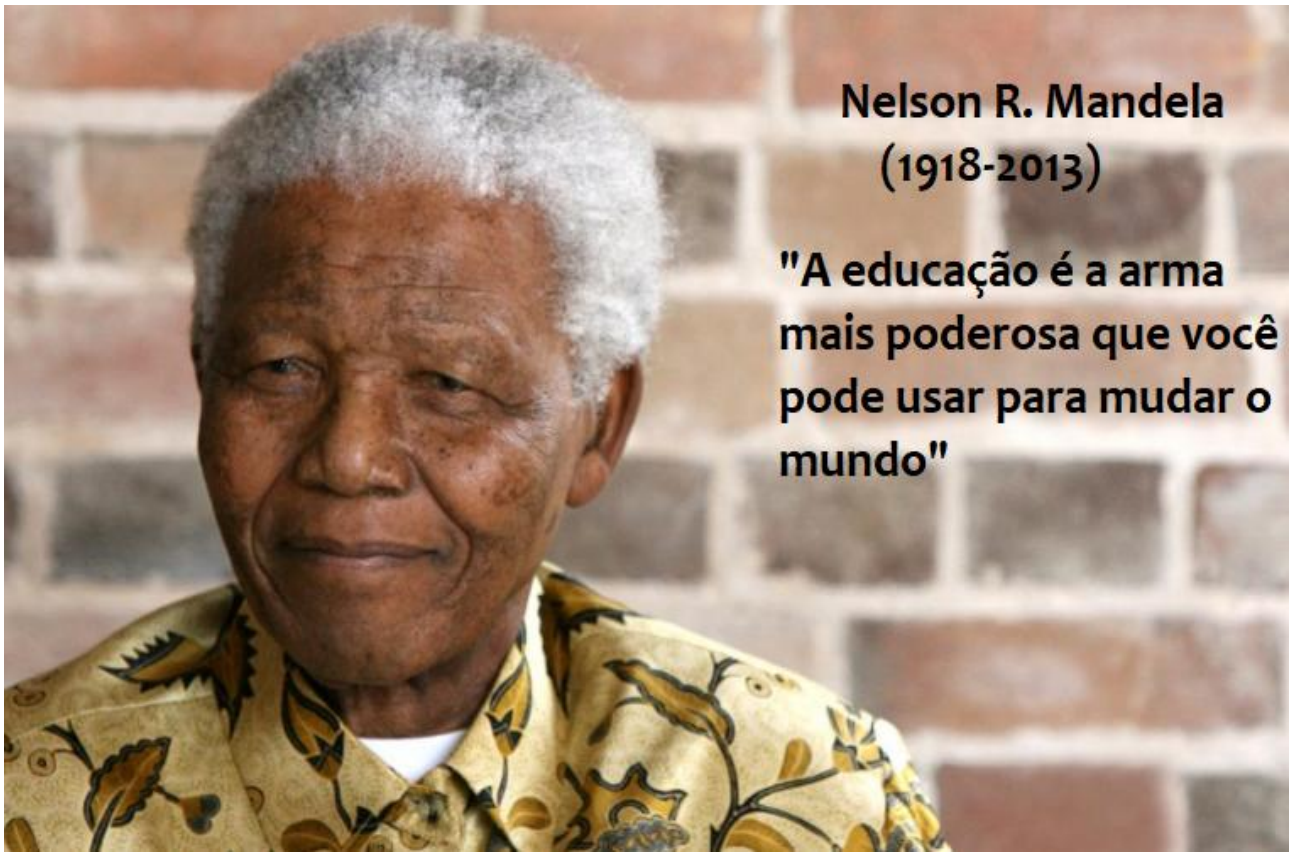


Foto: Alessia Pierdomenico / Shutterstock.com

Referências

INFOESCOLA. Nelson Mandela. Disponível em: https://www.infoescola.com/biografias/nelson-mandela/
KI-ZERBO, Joseph.Para quando África? Entrevista com René Holenstein. Trad. Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.
UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1996.

Editor do Vol.2, nº 1 (2022)
Alexandre António Timbane
(Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.16-34 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Reflexões sobre o ensino de língua apiaká e da língua portuguesa na aldeia indígena Mayrob do Brasil

Ivanete Crixi[*]
https://orcid.org/0000-0001-9432-9947.
Ronélia do Nascimento[**]
https://orcid.org/0000-0002-2439-2278
Alceu Zoia[***]
https://orcid.org/0000-0002-0512-9511

Resumo (português): O presente trabalho tece algumas considerações sobre o ensino/aprendizagem das línguas Apiaká e da língua portuguesa na aldeia Mayrob localizada na Terra Indígena Apiaká/Kayabi no município de Juara-MT. Os desafios em ensinar/aprender as línguas envolvidas nesse processo são grandes. Há alguns fatores que se observam na comunidade: a) que têm como primeira língua a portuguesa; b) que mantêm viva a vontade de revitalizar a oralidade e escrita da língua materna, na tentativa de reverter atrocidades sofridas outrora pelo contato com seringalistas, garimpeiros e alguns missionários, tendo atualmente uma única pessoa que domina a língua Apiaká. O povo Apiaká tem como registro para pesquisa três livros com palavras e frases, feitos por meio de projetos das universidades brasileiras, o primeiro livro intitulado Palavras "Apiaká nhandê nhe'eng" produzido pelo Laboratório Linguístico da UnB em 2009, Cartilha Apiaká em 2019 e Práticas Pedagógicas Intercultural em 2001, sendo produto do projeto do governo federal Saberes Indígenas Na Escola tendo como instituições envolvidas a UFMT e UNEMAT. A língua deverá ser utilizada/aprendida com valores significativos para este povo; suas necessidades efetivas deverão ser consideradas para o estabelecimento de parâmetros de ensino/aprendizagem, permitindo que o povo estabeleça seus objetivos de ensino de línguas na aldeia. Compreender as particularidades do uso e significado de cada uma dessas línguas se torna essencial para o desenvolvimento de atividades que possam valorizar a língua materna enquanto elemento fundamental da identidade do povo Apiaká, possibilitando um desempenho linguístico satisfatório da língua portuguesa por ser a língua para comunicar-se com outros povos. Desenvolver uma língua, em detrimento de outra, tem resultados negativos tanto para os aprendizes quanto para os indivíduos bilíngues da comunidade.

Palavras-chave: Ensino aprendizagem; Língua Apiaká; Segunda língua; Revitalização linguística

Reflections about the teaching of the Apiaká language and the Portuguese language in the Mayrob indigenous village of Brazil

Abstract (English): The present work makes some considerations about the teaching/learning of the Apiaká languages and the Portuguese language in the Mayrob village located in the Apiaká/Kayabi Indigenous Land in the municipality of Juara-MT. The challenges in teaching/learning the languages involved in this process are great. There are some factors that are

[*] Professora da Escola Estadual Indígena Leonardo Crixi Apiaká da Aldeia Mayrob, Mestranda do Curso de Stricto Senso em Ensino em Contexto Indígena Intercultural –PPGECI. Coordenadora de ação do Projeto Saberes Indígena na Escola Polo Juara. E-mail: ivanete.krixi@unemat.br
[**] Professora Mestra em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Juara-MT, coordenadora local do Projeto Saberes Indígena Polo Juara. E-mail: ronelia.do.nasciment@unemat.br
[***] Professor Pós-Doutor em Educação do PPGEdu da Universidade do Estado de Mato Grosso-Cáceres, coordenador de Polo do Projeto Saberes Indígena-Polo Juara. E-mail: alceuzoia@gmail.com

observed in the community: a) they have Portuguese as their first language; b) that keep alive the desire to revitalize the orality and writing of the mother tongue, in an attempt to reverse atrocities suffered in the past by contact with rubber tappers, miners and some missionaries, having currently only one person who masters the Apiaká language. The Apiaká people have as research records three books with words and phrases, made through projects by Brazilian universities, the first book entitled "Apiaká words nhandê nhe'eng" produced by the Linguistic Laboratory of UnB in 2009, Spelling book Apiaká in 2019 and Pedagogical Practices Intercultural in 2001, being a product of the project of the federal government Indigenous Knowledge at School, having as institutions involved the UFMT and UNEMAT. The language must be used/learned with significant values for these people; their actual needs should be considered for the establishment of teaching/learning parameters, allowing the people to establish their language teaching objectives in the village. Understanding the particularities of the use and meaning of each of these languages becomes essential for the development of activities that can value the mother tongue as a fundamental element of the identity of the Apiaká people, enabling a satisfactory linguistic performance of the Portuguese language as it is the language to communicate. if with other people. Developing one language over another has negative results for both learners and bilingual individuals in the community.

Keywords: Teaching learning; Apiaká language; Second language; Linguistic revitalization.

Introdução

O ensino de um modo geral é desafiador para quem se propõe a fazê-lo, e ensinar línguas, ou seja, ensinar o aprendiz a se comunicar com eficiência é ainda mais conflituoso, porque comunicar-se com facilidade e fluência implica bom relacionamento, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de novos saberes, étnicos ou não. Nessa perspectiva, se ensinar línguas é uma tarefa complexa, ensinar uma segunda língua se torna um desafio ainda mais difícil, pois sua concretização não é uma tarefa simples. Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão a respeito das duas línguas utilizadas na aldeia Mayrob do povo Apiaká quando está sendo revitalizada a língua materna, trabalhar a língua Apiaká e a língua portuguesa é o desafio.

O ensino da língua Apiaká se desenvolve em diferentes contextos que nem sempre são favoráveis. Em alguns contextos a língua materna a ser ensinada torna-se desafiadora por não ter na comunidade falantes que dominem a oralidade de maneira que possa dar maior suporte para os professores e pais; ainda não há materiais didáticos suficientes para o seu ensino. A que deveria ser a segunda língua se ensina como primeira língua, situação sobre a qual serão feitas considerações nas seções seguintes.

As diferentes situações em que ocorre a educação bilíngue na aldeia suscitam uma aproximação entre o ensino de língua portuguesa e o ensino de língua Apiaká, considerando as peculiaridades das línguas envolvidas: de um lado, a busca pela revitalização de uso tradicionalmente oral Apiaká; de outro, a língua portuguesa, padrão

de prestígio e com supremacia da modalidade escrita. Deve-se, então, elaborar propostas de prática docente mediante investigações que permitam eficiência no desenvolvimento das línguas a serem adquiridas/aprendidas.

Muitos dos inconvenientes mencionados para o ensino das segundas línguas serão dirimidos a longo e médio prazo (as atitudes com respeito às línguas, por exemplo). Outros podem ser trabalhados de modo imediato, como a preparação dos docentes em atividade nas salas de aula da aldeia. Essa preparação deve ser prioritária, instrumentalizando os docentes com métodos, com estratégias, com técnicas para o ensino dessas línguas.

A busca por melhoria na prática docente leva à necessidade de refletir sobre a própria práxis e questionar-se, se preciso for, os porquês desta ou de outra prática em sala de aula. Essa reflexão não terá sucesso se não estiver baseada em fundamentos teóricos equivalentes à capacidade de pensar, de raciocinar e de chegar a conclusões justificadas. É bom ressaltar que geralmente o professor não é um linguista, e sim o agente que deverá ter uma preparação prévia para que os resultados sejam satisfatórios.

Contexto bilíngue

A comunidade indígena Mayrob do povo Apiaká têm características distintas e peculiares que precisam ser evidenciadas para que se possa entender a situação linguístico-cultural: a) para essa comunidade cuja primeira língua é a portuguesa são necessárias práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de sua língua materna mediante uma abordagem de ensino de segundas línguas; b) também há pessoas que conhecem a sua língua de maneira muito superficial e precisariam de uma abordagem específica para esse caso; c) há, a busca pela revitalização da língua Apiaká tendo engajado em projetos de pesquisas como o Projeto Novo Talentos e o Projeto Saberes Indígenas Na Escola,

Os materiais didáticos ainda são fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado. Mais os professores trabalham com os materiais específicos que ainda é pouco, a primeira produção que fizemos foi uma cartilha com palavras, nomes, cantos Apiaká, também um Interculturalizando produzido pelo projeto Novos Talentos da UNEMAT do Campus de Juara, o projeto Novos Talentos foi coordenado pela professora Waldinéia Antunes de Alcãntara Ferreira envolvendo os povos Kayabi, Apiaká e Munduruku.

Através do projeto Novos Talentos além de trabalhar a produção de livro, a comunidade Apiaká decidiu entrar em contato com senhor Luiz Gouvea de Paula que trabalha com o povo Tapirapé para ajudar com a escrita e a aproximação da língua que ajudaria muito na escrita da língua Apiaká.

Esse trabalho foi feito durante uma semana, fazendo a comparação na parte da escrita e também de entender todo processo de como se trabalhar com os alunos. Temos também o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola que há três anos vem trabalhando com as comunidades Indígenas; é um trabalho voltado para pesquisa e formação de professores indígenas em Mato Grosso com ênfase no Letramento e Numeramento, tendo a coordenação geral da professora Beleni Salete Grando da Universidade Federal de Mato Grosso, tendo coordenadores de ações de Cuiabá, Barra do Garças, Sinop, Rondonópolis, e Juara, as duas instituições envolvidas são a Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade do Estado de Mato Grosso e a Universidade Federal de Rondonópolis.

Mas, para a revitalização aprofundada seria necessária uma abordagem mais desafiadora buscando o conhecimento sistêmico da língua Apiaká respeitando os anseios de sua comunidade. Em suma, os desafios são enormes para estabelecer diretrizes de letramento nessa comunidade; certamente há mais peculiaridades não mencionadas, contudo, é necessário entender que, para trabalhar e aprender de forma bilíngue, haverá uma maneira mais adequada para o ensino tendo uma ou duas pessoas que dominem a língua materna e trabalhar em conjunto com um linguista. Cada povo tem seu olhar em relação ao mundo que o rodeia; as necessidades de um povo certamente não serão as de outro; os anseios também são outros, mas, ao lançar um olhar mais profundo, perceber-se-á que as letras, no sentido literal da palavra, só têm valor se representadas por algo que faça sentido na vida cotidiana, ou seja, o letramento se situa em um contexto que começa com o concreto e termina com o abstrato.

Os indígenas Apiaká têm sua vida pautada em duas filosofias: o lugar onde morar e vida/cultura, ou seja, precisam de um lugar para viver em contato com a terra, água e mata, na qual possam semear, plantar, colher, pescar, caçar e relacionar-se de forma espiritual. Nessa perspectiva, o letramento para os Apiaká da aldeia Mayrob terá valor significativo se esse letramento trouxer benefícios para a comunidade no sentido amplo da palavra. Nesse sentido, “o texto de tradição oral é um lugar onde se deposita a história catalisada por determinada cultura, por determinada ideologia” (CALVET, 2011, p.114).

Isto é, as configurações perceptivas de mundo cósmico se situam na oralidade, e revestir esses conhecimentos com símbolos escritos requer docentes preparados e dispostos a traçar estratégias e práticas diferenciadas de ensino/aprendizagem.

Sabe-se que a imposição de uma língua majoritária trouxe resultados nefastos às línguas tradicionalmente ágrafas, contudo as relações conflituosas entre as línguas indígenas e portuguesa ainda acontecem nos mais diversos ambientes de interlocução, seja, por necessidade, seja por estratégia de comunicação, já que há um bom número de povos indígenas bilíngues. Os bilíngues possuem a seu dispor dois conjuntos de elementos linguísticos que utilizam de acordo com suas necessidades; essa habilidade poderá ser utilizada para conscientizar esses povos e potencializar os desejos de cada comunidade utilizando como elemento de superação e visibilidade de suas línguas e comunidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) estão estruturados a partir da língua portuguesa, direcionando os modelos educacionais em todas as comunidades existentes no Brasil. É sabido que o veículo que leva conhecimento a um povo, é a língua que define e unifica seu povo em um contexto similar e mais ou menos uniforme. Trazendo essa questão para os povos indígenas, conflitos e diferenças se acentuam, pois os PCNs consideram que eles são homogêneos, não levando em conta que a população brasileira está composta por miscigenação étnica e, ainda, que cada povo indígena no Brasil tem sua cultura e seus traços de identificação. Esses aspectos diferenciam esses povos entre si e, inclusive, entre eles e a cultura majoritária imposta ignora essas diferenças. Há que se considerar que, na chegada dos europeus à América, os povos indígenas tinham cultura própria (cultura no sentido amplo da palavra: conhecimento, costumes, atitudes, língua, percepção do mundo etc.), tiveram suas terras invadidas e foram obrigados a assimilar uma cultura que não a deles, inclusive até o presente momento.

> A lentidão com que se tem desenvolvido a pesquisa científica das línguas indígenas no Brasil revela-se extremamente grave quando se verifica que essas línguas, desde o descobrimento do Brasil pelos europeus, têm estado continuamente submetidas a um processo de extinção (ou mesmo de exterminação) de espécies de consequências extremamente graves. Hoje há cerca de 180 línguas indígenas neste país, mas estas são apenas 15% das mais de mil línguas que se calcula terem existido aqui em 1500 (RODRIGUES 1993a, 1993b). Essa extinção drástica de cerca de 1000 línguas em 500 anos (a uma média de duas línguas por ano) não se deu apenas durante o período colonial, mas manteve-se durante o período imperial e tem-se mantido no período republicano, às vezes, em certos

> momentos e em certas regiões, com maior intensidade, como durante a recente colonização do noroeste de Mato Grosso e de Rondônia. Quase todas as línguas indígenas que se falavam nas regiões Nordeste, Sueste e Sul do Brasil desapareceram, assim como desapareceram quase todas as que se falavam na calha do rio Amazonas. Essa enorme perda quantitativa implica, naturalmente, uma grande perda qualitativa. Línguas com propriedades insuspeitadas desapareceram sem deixar vestígios, e provavelmente algumas famílias linguísticas inteiras deixaram de existir. As tarefas que têm hoje os linguistas brasileiros de documentar, analisar, comparar e tentar reconstruir a história filogenética das línguas sobreviventes é, portanto, uma tarefa de caráter urgente urgentíssimo. Muito conhecimento sobre as línguas e sobre as implicações de sua originalidade para o melhor entendimento da capacidade humana de produzir línguas e de comunicar-se ficará perdido para sempre com cada língua indígena que deixa de ser falada (RODRIGUES, 2016, p. 192-193).

Quanto à língua Apiaká, objeto de nossa reflexão, ela tem passado por modificações durante a conquista dos europeus. Primeiramente, com o objetivo de catequizar os índios, ensinaram a língua portuguesa no Brasil e a língua espanhola nos demais países. É importante destacar que a língua Apiaká passou por agravantes tais como: casamentos com outros povos indígenas como, Kokama (Tupi Guarani), Kayabi (Tupi Guarani), Munduruku (Tupi), Mawé (Tupi), Pareci (Aruak), com não indígenas (Português). Essas alianças de casamento e convivência próximas com seringalistas e garimpeiros foram consequências da depopulação. Poucas pessoas recordam da língua Apiaká, tendo ainda dois velhos falantes na aldeia Mairowi na Terra Indígena Kayabi localizada a margem esquerda do rio Teles Pires no município de Paranatinga-MT.

Na aldeia Mayrob faz mais de dez anos que existe a politica de revitalização da língua Apiaká, sabemos que existem órgãos para dar assistência de questões fundiárias, que é preciso ligar a identidade da população a alguma etnia reconhecida. Afirmamos a existência de traços culturais e de identidade caracterizadas no viver Apiaká, ou seja, suas atitudes, seus costumes e seu modo de pensar estão ligados às palavras, que têm o valor que os une. Mesmo que com o passar do tempo a fonologia Apiaká tenha tido mudanças desde que foi registrada a primeira vez, é uma ponte que liga a memória dos últimos falantes Apiaká. À época que era plenamente falada pelos seus antepassados. Por exemplo, a palavra fogo antigamente registrada em 1815 era tatá, em 2006 e 2007 o linguista e atual professor na área de Letras com ênfase em linguística Pádua em sua pesquisa de Mestrado na UnB, registra com glutal, ta'ta. Por analisar a fonética mudou o segmento ortográfico. Observa-se mudanças de som na fonética, essa variação ocorreu

livremente com o passar do tempo, houve as mudanças fonológicas tendo por base palavras coletadas por alguns linguistas e viajantes que tiveram contato com os Apiaká.

Devido as circunstâncias históricas e sociais nas quais se encontram os Apiaká, o registro e a oralidade dessa língua tornou-se emergente, a aldeia Mayrob entende a educação escolar como instrumento de melhoria da qualidade de vida, recuperação de valores históricos e culturais. Os professores que atuam na escola manifestam interesse em ministrar aulas da língua Apiaká, queixam-se da falta de materiais didáticos específicos e apoio de pessoas falantes. Tal atitude revela a preocupação com a revitalização de suas tradições e língua por intermédio da escola. Além do interesse dos próprios Apiaká no que diz respeito a documentação da língua materna.

A educação escolar busca a relação entres línguas nativas e língua portuguesa, de um currículo bilingues e de professores indígenas com formação superior, para atuar de forma consistente e reparar o passado considerando o contato com não indígenas e atuando nas escolas das aldeias que trouxe fatores relegando a um segundo plano as culturas/línguas e etnias do Brasil. Segundo Grupioni (2003, p. 15),

> Em 1999, foi realizado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação, o primeiro, e até agora único, Censo Escolar Indígena, com o objetivo de coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas. Os dados coletados só vieram a público em dezembro de 2001, e, de acordo com esse censo escolar, existem hoje em terras indígenas 1.392 escolas, onde lecionam 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não-índios, para 93.037 estudantes.

Isso mostra que o projeto pedagógico sobre educação indígena tem se preocupado com a formação de professores indígenas. Segundo Lindenberg Monte (2000), a política pública sobre educação indígena vem se aprimorando desde 1983, com iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONGs), que se preocupam com os direitos civis e jurídicos desses povos antes ignorados pelo poder público. A autora ainda destaca que, mediante essa iniciativa, algumas experiências educativas são também desenvolvidas com algumas etnias ou grupos. É importante destacar que atualmente o número de estudantes indígenas e de docentes indígenas formados tem aumentado com as políticas públicas desenvolvidas por Instituições estaduais e federais, bem como de iniciativas individuais em instituições particulares de ensino.

Retomando o fator linguístico, os povos assimilarão satisfatoriamente uma segunda língua a partir do momento em que puderem adquirir conhecimento do interior para o exterior, isto é, essa assimilação do conhecimento fluirá melhor quando o conhecimento da língua alvo for iniciada a partir de um conhecimento de sua cultura e língua materna.

É importante salientar que a escrita tem um papel fundamental na preservação e na visibilidade das línguas tradicionalmente ágrafas. Os meios e os instrumentos pedagógicos que permitirão o desenvolvimento dessa habilidade deverão ser elaborados de acordo com as especificidades de cada etnia. Para Calvet (2011, p. 145), “isso é desejável, porque é a esse preço que os povos que falam essas línguas não escritas poderão preservar a sua cultura.”

Os professores da aldeia Mayrob tem se engajado no projeto Saberes Indígena na Escola desde 2017, tendo elaborado já duas produções de materiais didáticos pedagógicos, e anseiam pela continuidade desse projeto que é financiado pelo Governo Federal para poder fazer outras produções de trabalho de pesquisa dialogando através de contatos pessoais com os últimos falantes da língua Apiaká e fazer intercâmbios, buscando informações, registrando, juntamente com profissionais linguistas que pesquisam a língua Apiaká. Estudar a classificação da língua Apiaká, produzir materiais gráficos e audiovisuais como obras que poderão servir como guia de fonte para trabalhar a revitalização da língua materna.

Acreditamos que a revitalização se fortificará na medida em que termos abundante documentação em arquivos originados pela correspondência mantida com linguistas, pedagogos, antropólogos e historiadores. Termos projetos que financie a documentação ao lado do trabalho de pesquisa de campo e da revisão bibliográfica, fornecerá elementos para o fortalecimento linguístico com dados léxicos e fonéticos.

Através esses entre laços na pesquisa de campo e estudos bibliográficos podem-se constituir dados históricos relevantes à existência de zonas multilíngues com a língua Apiaká de natureza regional ou supraregional que serve na comunicação interétnica entre falantes de línguas particulares, por extrapolar os territórios de origem e evidenciar a dinâmica social de intercâmbios ancestrais, sendo marcadas pela convivência com línguas de outros grupos étnicos. A língua utilizada pelos últimos falantes ajudará a esclarecer assim como seus usos e funções étnico-social, levando os professores Apiaká a desenvolver pesquisa de campo interdisciplinar, buscar a localização de documentação histórica existente nos arquivos de pesquisadores e na memória dos falantes.

> Todos os componentes de uma língua seu sistema de sons, seu sistema morfológico e sintático e seu vocabulário, assim como suas estratégias de construção do discurso - mudam no curso do tempo, em consequência de reajustes internos desses sistemas e devido a mudanças na cultura e organização social do povo que a fala e a influências de outras línguas com que ela entra em contacto em determinadas circunstâncias. Os resultados dessas mudanças frequentemente coincidem com fenômenos já existentes em outras línguas, mas às vezes constituem inovações. Tais inovações podem propagar-se para outras línguas que entrem em contacto com a língua inovadora e podem, assim, tornar-se características de uma determinada área geográfica, mas também podem ficar restritas somente à família genética descendente da língua inovadora. Quando as características de uma região geográfica mantêm relativamente isolados os povos que nela vivem, as inovações não se propagam além dessa região, da mesma forma como inovações ocorridas fora dessa área aí não penetram (RODRIGUES, 2006, p. 191-192).

Pode-se destacar, ainda, que as práticas dos docentes em sala de aula permitirão ou não a preservação das culturas desses povos, isto é, as práticas de escrita para essa comunidade não devem ser um decalque das sociedades não indígenas; deverá ser priorizado um modelo a partir das necessidades e das prioridades dessa comunidade indígena. Também é importante salientar que as configurações e a compreensão linguísticas são diferentes e únicas para cada sociedade. Calvet (2011, p.145) salienta que.

> Se as sociedades de tradição oral têm uma especificidade, o que é incontestável, elas deveriam traçar sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la[...] a escrita não é uma simples transição de língua, ela tem implicações sociais muito mais profundas, exatamente como a oralidade, que não é a ausência da escrita.

Ou seja, são os agentes interessados na preservação de suas culturas os responsáveis para determinar, analisar e avaliar a prática pedagógica e os instrumentos a serem utilizados nas suas comunidades para que, de fato, a sua língua vernácula e segunda língua seja assimilada e preservada, dando visibilidade a sua língua materna e criando possibilidades de aprendizagem da outra, a língua portuguesa. Por outro lado, ao se falar em línguas em contato, é preciso destacar que esse fenômeno se situa não só nos planos linguísticos, mas também nas (inter) relações de diferentes culturas, a multiculturalidade, conforme propõe Maher (2007), já que o contexto é um lugar em que estão presentes as origens dos sujeitos, que, por sua vez, não são intocadas. As culturas são perpassadas pelas outras culturas presentes nesse mesmo ambiente, novas culturas

são criadas, em um constante movimento de recriação cultural, estabelecendo diálogos interculturais.

As identidades culturais se esbarram e tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola não o lugar de “bi culturalismo”, mas de interculturalidades (MAHER, 2007, p. 89). Essa noção de interculturalidade defendida por Maher se faz presente, a todo instante, e considerar a cultura do aluno não significa traçar fronteiras entre ele e os demais, mas sim extinguir qualquer indício fronteiriço que possa surgir. O falar bilíngue está atrelado a fatores identitários; os estudos sobre a alternância de códigos ganharam relevância na década de 1960, quando cientistas, antropólogos, linguistas, sócio linguistas, psicólogos, começaram a analisar esse fenômeno para dar respostas aos seus próprios questionamentos quanto aos usos das línguas pelo mesmo indivíduo. Saville-Troike (1973) assinala que

> [...] a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus... membros a serem bilíngues. O bilinguismo é exigido apenas das suas minorias linguísticas. Assim, a utilização de termos como — língua majoritária e — língua minoritária não têm ligação direta com o número de falantes da língua e, sim, com o status, o prestígio e o poder da comunidade que fala a língua (SAVILLE-TROIKE, apud LIMA, 2004, p. 80).

Ou seja, a assimetria e o preconceito decorrentes do contato entre línguas minoritárias e a língua eleita como padrão também atingem esses contextos e afloram na escola, pois essa instituição reflete, ou muitas vezes reforça, como sustenta Hamel (1989), o conflito linguístico. De fato, segundo Erikson (1982), embora haja fronteiras entre instituição escolar e o mundo fora dela, elas não são impermeáveis. As relações sociais, os embates culturais e as disputas linguísticas da sociedade chegam à escola, local em que, muitas vezes, se fortalecem ainda mais.

Perpassando questões identitárias e seguindo Hall (1999), a concepção de identidade é mais bem representada não como verbo ‘ser’, mas como verbo ‘tornar-se’. Por isso, questões como ‘quem somos’ e ‘de onde viemos’ não dão conta de explicar a complexidade da construção das identidades. Não basta, portanto, evocar uma origem, um passado histórico. As identidades sociais, precisa-se dizer que estas não são unificadas, e sim “fragmentadas, contraditórias e estão em fluxo” (MOITA LOPES, 2003, p. 27). Ainda segundo a autora, isso significa que alguns traços podem se apagar em determinadas práticas discursivas e se tornar relevantes em outras.

Representações linguísticas nesses contextos nos mostram ainda que essa pluralidade linguística se apresenta além da dificuldade para a aprendizagem. Certamente resultam em um grande número de dificuldades como: (a) de que forma ensinar essas crianças; (b) qual a maneira adequada proporcionar o conhecimento para essas crianças; (c) como planejar as aulas para esse grupo de alunos; d) quais conteúdos são significativos para essa comunidade para se aprender a língua materna e a portuguesa.

O questionamento geral é como ensinar essas crianças se os docentes não são falantes para lidar com essas situações mesmo tendo experiências como educadores. Pela lógica, fazem o mais fácil ou ignoram. E, aos poucos, à medida que a língua portuguesa, a única língua usada na oralidade na escola, vai sendo imposta aos alunos, estes vão deixando de falar as palavras e pequenas frases da língua materna e até as silenciam.

O que nos parece mais desafiador é que o uso de mais de uma língua deveria ser visto sempre como uma prática enriquecedora, principalmente na escola. Como ressalta Maher, os esforços para a supressão de uma língua minoritária se ancoram na crença de que esta, de alguma maneira, prejudicará a aquisição da língua majoritária, ou até mesmo, provocará confusão mental e dificuldade de comunicação. No entanto, como argumenta a autora,

> Parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada (MAHER, 2007, p.71).

Pode-se afirmar, então, que conhecer o indivíduo bilíngue e os mecanismos que regem a aquisição e a aprendizagem de línguas pelos professores é fundamental e prioritário. Os envolvidos em ensino de línguas devem estar cientes e conscientes das práticas pedagógicas, adotando parâmetros direcionadores de planejamento do ensino de línguas nos contextos escolares. Atuar contrariamente aos anseios da comunidade e não observar esses fenômenos pode trazer, do ponto de vista linguístico, resultados nocivos para o aluno e, consequentemente, pouco (ou quase nada) em seu desenvolvimento escolar, provocando-lhe desânimo e até desistência.

O sociolinguista Gumperz (1982) trouxe (e ainda traz) aportes significativos para os estudos das comunidades bilíngues. Segundo ele, as línguas cumprem um papel

fundamental no desenvolvimento do sujeito, e os resultados interferem no desenvolvimento satisfatório ou não de uma determinada língua minoritária na sociedade. Segundo o autor, “Todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam os papéis dos participantes, direitos e deveres em relação um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação.” (1982, p. 164).

As relações dos indivíduos com a sua língua estão permeadas por fatores sociais e culturais, ou seja, implicam conhecimento de si mesmo e do outro como ser inalienável na interação comunicativa. Segundo Calvet (2002, p. 65), “Com efeito, existe todo um efeito de atitudes, de sentimentos dos falantes para com as suas línguas, para com as variedades da língua e para com aqueles que a utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento de comunicação.”

A partir do momento em que os agentes influenciadores, como, pais, docentes e comunidade em geral, adquirirem conhecimento dos valores intrínsecos da língua materna, poderá se pensar em um planejamento linguístico coerente e adequado às necessidades da comunidade indígena Mayrob. É preciso pensar em questões como a formação de professores, pois posicionamentos como o citado acima necessitam de capacitação, de noção de língua, do que é ser bilíngue.

Sabe-se também que o ensino de línguas depende das escolhas de políticas linguísticas e educacionais, e para que os professores Apiaká tornem-se dominantes no bilinguismo é preciso a imersão do contato direto com os últimos falantes da língua materna da aldeia Mairowi. Segundo Cavalcanti (1999, p.396), “a escola(rização) bilíngue/bidialetal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira”. Em outras palavras, o bilinguismo de minorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível (CAVALCANTI, 1997; 1999). Embora essas afirmações da autora estejam um pouco distantes do momento atual, o que se pode observar na atualidade é que os avanços na área do ensino bilíngue ainda são invisíveis nas áreas indígenas.

Salienta-se que o ordenamento legal, de certa forma, oferece legitimidade às ações nessa área. Ao se adotar uma língua como oficial por meio de lei, ao se pensar o ensino de línguas que está em uso e a formação desses professores entre outras ações, se está não apenas normatizando o assunto, mas também e, sobretudo, explicitando-se uma escolha política.

> Na política linguística há também política e que as intervenções na língua ou nas línguas têm caráter eminentemente social e político. Mas isso nos lembra igualmente que, se as ciências raramente estão ao abrigo de contaminações ideológicas, a política e o planejamento linguístico não escapam à regra (CALVET, 2002, p. 36).

Em outras palavras, decidir que língua deverá ser ensinada/aprendida na escola perpassa necessariamente pela política existente na sociedade em que duas línguas são utilizadas. As pesquisas evidenciam que, nas sociedades em que a língua indígena é utilizada como primeira língua, a política linguística deveria ser a de ensino/aprendizagem da língua materna. O autor distingue, ainda, entre linguística de planificação e planejamento linguístico: política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145).

O que se pode afirmar é que as escolhas da(s) língua(s) deverá ser decidida pela comunidade indígena, de modo que a língua escolhida terá valor significativo para cada usuário dessa língua. Dessa forma, trabalhar com a formação na comunidade indígena Mayrob é mais que uma política educacional específica para a região noroeste do estado de Mato Grosso onde estão as aldeias indígenas Mayrob e Mairowi; é, também (e principalmente), organizar o planejamento linguístico de promoção das línguas. Segundo Fiorin,

> Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas (2002, p.110).

Nesse sentido, definir que língua utilizar no ensino/aprendizagem permitirá a perpetuação de uma língua minoritária ou a sua relegação a um segundo plano ou talvez a um terceiro, ou até mesmo o seu silenciamento por muitos anos. Este último fenômeno ocorre desde a época da colonização com as línguas indígenas em geral; as línguas indígenas que ainda se mantêm vivas são aquelas que têm seu uso constante no interior de cada comunidade (mesmo que na modalidade oral).

Outro aspecto que se deve considerar quanto ao ensino de língua(s) é a percepção linguística do usuário. Muito mais importante do que o domínio de sua língua materna são as atitudes com respeito a sua própria língua, ou seja, o aluno só poderá valorizar a sua

língua materna a partir do momento em que essa língua tiver realmente utilidade no seu dia a dia. Isto diz respeito não só ao seu uso em casa, na comunidade onde vive, mas também no ambiente escolar e até no ensino em sala de aula. Para que a língua tenha um valor significativo deverá ser priorizada, a priori, pelos pais, bem como pela sociedade em que vive e também, em grande medida, pela escola. Na comunidade indígena são os pais os primeiros incentivadores do uso da(s) língua(s). Conforme Grojean (1982, p. 123, grifo do autor),

> Atitudes positivas ou negativas em relação à língua têm efeitos profundos sobre os usuários da mesma. O domínio de uma língua em situação "de contato" o que eu chamaria de conflito, é, às vezes, determinado por quem aprende uma língua ou outra. A língua majoritária ou dominante é aprendida pelo grupo majoritário assim como pelo grupo minoritário, contudo, a língua minoritária somente é aprendida pelos membros do grupo minoritário.

Corroborando com o autor, a língua materna se adquire no convívio familiar, desde a infância. Os valores transmitidos a cada uma das línguas (materna e segunda língua) permitirão o uso e a valorização de uma ou de outra, ou seja, a ordem para a sistematização e a valorização de uma língua começará pelos pais, posteriormente pelos docentes em sala de aula e pela sociedade em geral. Se, por um lado, há os pais responsáveis pela valorização e pela perpetuação da língua indígena, por outro, há os professores e a escola como continuidade, fortalecendo e até resgatando a língua materna nas aldeias onde a língua materna cedeu à língua majoritária (sempre é importante ressaltar que a Constituição de 1988 assegura aos povos indígenas o direito de terem suas línguas, seus costumes, seus processos educacionais respeitados no processo de educação formal).

Outra particularidade é a participação ativa dos professores em sala de aula, proporcionando ao aprendiz a compreensão dos valores de cada língua e, sobretudo, do lugar que cada uma deverá ocupar na escola e fora dela. O aluno indígena deve estar ciente dos valores que cada língua possui em sua comunidade e do seu valor como indivíduo partícipe dessa sociedade. Segundo Swain e Cummins (1986, p. 35),

> O primeiro princípio, o de primeiro as coisas primeiras, estabelece o papel central da primeira língua da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento educacional. Isso quer dizer: assegurar que a língua materna da criança seja adequadamente desenvolvida antes de preocupar-se com o progresso em segunda língua. Isso implica que a primeira língua é tão instrumental para o bem-estar emocional e escolar da criança que seu desenvolvimento deve ser visto como uma alta, senão a mais alta, prioridade nos primeiros anos de escolarização.

Os autores afirmam ainda que dizer ao aluno que a sua primeira língua e a língua de seus pais e amigos na escola não é funcional é negar-lhe a própria existência. Em outras palavras, negar o uso da língua materna na escola é como dizer à criança que a sua língua tem pouca utilidade e está restrita a ambientes específicos, de pouca visibilidade. A língua materna está ligada aos sentimentos de pertencimento a uma determinada identidade e cultura, por isso negar-lhe esse sentimento pode trazer (e traz) resultados negativos para o desenvolvimento da criança.

Contrariamente a essa postura, pais e docentes devem ressaltar o valor que cada uma das línguas tem no desenvolvimento da comunidade, o lugar que cada língua ocupa no contexto educacional e de interação comunicativa, sem a supremacia de uma modalidade em detrimento da outra.

Segundo Swain e Cummins (1986)[1], outro fator importante que deve ser considerado é o bilinguismo por meio do monolinguismo, que consiste em usar as línguas separadamente para fins instrucionais. Ou seja, os docentes que tenham o domínio das duas línguas deverão utilizá-las separadamente no ensino, não permitindo a atração pelo uso da língua majoritária. Muitas são as pesquisas que demonstram e certificam que priorizar a língua materna no desenvolvimento cognitivo e linguístico resulta no bom desempenho linguístico das línguas envolvidas, na preservação da autoestima e, ainda, na conservação e no fortalecimento da língua materna. Estar atento a esses fenômenos permite um olhar diferenciado quanto ao ensino/aprendizagem de línguas.

Os aspectos elencados mostram que os agentes envolvidos na educação das crianças têm um papel fundamental no desenvolvimento e no fortalecimento das línguas. Os docentes das disciplinas da matriz curricular devem priorizar o ensino dos conteúdos na língua materna do aluno para que este adquira conhecimentos universais por meio de sua língua de uso e em sua língua de uso.

Considerações finais

Este texto propôs uma reflexão sobre o ensino de primeira e segunda língua na comunidade indígena Mayrob do Povo Apiaká no Noroeste de Mato Grosso. Em um

[1] Para mais informações consultar: Original em inglês: *Bilingualism without tears*. Capítulo 6 do livro **Bilingualism in Education**: aspects of theory, research and practice, de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido [em 1998] por Wilmar R. D'Angelis, linguista, professor do Depto de Linguística do IEL - Unicamp (Universidade Estadual de Campinas, SP).

primeiro momento, apresentou os desafios vivenciados na escola da comunidade indígena Mayrob nas perspectivas de ensino/aprendizagem da língua materna que está sendo revitalizada. Observou, em um segundo momento, que a língua portuguesa pode e deve fazer parte do ensino na escola; a língua materna Apiaká deverá ocupar seu lugar sem deixar de valorizar a portuguesa para ser a segunda língua. A intenção foi elencar possibilidades de atuação de pais, docentes e comunidade em geral para o fortalecimento e a revitalização da língua materna nessa comunidade. O que se pode observar de antemão é que as práticas de letramento poderão surtir efeito a partir do momento em que os próprios agentes influenciadores se conscientizarem dos valores que o fenômeno de alternância de códigos traz para os aprendizes.

Pensar que o uso alternado de uma língua ou outra em uma situação de interação comunicativa poderá trazer resultados negativos para o aprendizado de uma criança poderá relegar a língua materna a um segundo plano, e a imposição de uma segunda língua se tornará inevitável. Os caminhos a percorrer ainda são longos, contudo, as distâncias diminuirão a partir do momento em que os interessados se apropriarem de seus direitos e buscarem juntos uma maneira de instrumentalizar os agentes envolvidos, viabilizando uma educação diferenciada e bilíngue através de intercâmbio com os últimos falantes que moram na aldeia Mairowi na Terra Indígena Kayabi no Vale do Teles Pires, tendo apoio de linguistas que tenham estudado a língua Apiaká.

Como mencionado no início, pensar em uma educação bilíngue do concreto para o abstrato parece uma prática diferenciadora. Na comunidade indígena Mayrob poderá priorizar o ensino da prática em detrimento da abstração; os discentes vivenciarem suas práticas na atuação direta, ou seja, seu aprendizado se desenvolve na prática. Isso mostra que o letramento dessa comunidade não estará necessariamente nos códigos linguísticos como tal; as “letras” estão relegadas a um segundo plano, os desenhos e as gravuras fazem parte de um letramento antecessor. São esses fenômenos que devem ser considerados nos planos de ensino/aprendizagem dessa comunidade.

Nessa perspectiva, são elencadas sugestões para o docente que atua com comunidade indígena, em especial a língua que estão sendo revitalizadas e as que são utilizadas com fluência: a) preparar seu planejamento, tomando como base os interesses de seus alunos; b) buscar textos de diferentes gêneros para interpretação e posterior análise; c) elaborar atividades que possibilitem a observação dos mecanismos linguísticos; d) utilizar a prática de versões com textos de interesse dos alunos para que

possam refletir sobre a língua; e) promover trabalhos que envolvam grupos, fazendo-os perceber a utilidade de sua língua (cartinhas, cartões, placas de ruas, nomes de ruas etc.); f) desenvolver nos alunos a curiosidade pelo conhecimento de sua língua materna.

E, por fim, as instituições que preparam indígenas para lecionar nas aldeias devem estar atentas à preparação dos futuros professores, pois deles depende o desenvolvimento das futuras gerações nas aldeias e buscar realizar projetos de pesquisa que venha contribuir com revitalização e fortalecimento das línguas indígenas.

Referências

CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Tradição oral & Tradição escrita.** Trad. Waldemar Ferreira Neto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANESE, N. K.; ALACARAZ, F. A. **Ñe'ēryru.** Ava ñe'ē – Karaiñe'ē, Karaiñe'ē, Ava ñe'ē. Diccionario. Asunción Paraguay: Ediciones y Arte, 2011.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** Delta, São Paulo, v.15, p. 385-417,1999.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza. **In**: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II.** Métodos cualitativos y de observación. Madrid: Ediciones Ibérica, 1989.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages***:* An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. **In: Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil,** Revista em Aberto. v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003.

GUASCH, A. S. J. ; ORTIZ D. **Diccionario-Español/Guarani, Guarani/Español.** Asunción Paraguay: Editora Cepag, 2008.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. *A* **identidade cultural na pós-modernidade.** 3.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAMEL, R. E. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis Sociolingüístico. **Alteridades.** V.5, n. 10, p. 79-88l, Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1995.

LIMA, M. C, S. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão:** entre o dito, o pretendido e o feito. (Tese de Doutorado). 271 folhas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2004.

MONTE, L.N. **E agora cara-pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois.** Rio de Janeiro: Editora Scielo/RJ, 2000.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org). **Lingua(gem) e Identidade***:* elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). T**ransculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94.

MELIÁ, B.; FARRÉ, L.; Pérez, A. **El Guarani a su alcance.** Un método para aprender la lengua guaraní del Paraguay. Asunción Paraguay: Editora Cepag, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Discursos de identidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

_____. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MERRILL, S.; JIM, C. **Bilingualism in Education:** aspects of theory research and practice. New York**,** Editora Longman, 1986. Trad. Wilmar R. D'Angelis. Unicamp, SP, 1998.

PÁDUA, A. J. **Contribuição para a fonologia da língua Apiaká (Tupí Guaraní)**. Dissertação de Mestrado em Linguística, 46 folhas, UnB, Brasília, 2007.

RODRIGUES, A. D. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. vol. 8, nº2, p. 187-195, dez. 2016.

WENZEL, E. G. **Em torno da panela Apiaká**. 1986. 65f. (Dissertação) Mestrado em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

Recebido em: 24/04/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): CRIXI, Ivanete; NASCIMENTO, Ronélia do; ZOIA, Alceu. Reflexões sobre o ensino de língua apiaká e da língua portuguesa na aldeia indígena Mayrob do Brasil. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.16-34, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Crixi, Ivanete; Nascimento, Ronélia do; Zoia, Alceu. (jan./jun.2022). Reflexões sobre o ensino de língua apiaká e da língua portuguesa na aldeia indígena Mayrob do Brasil. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 16-34.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.2, nº 1 | p.35-57 | jan./jun.2022 * ISSN: 2764-1244

Ensino bilingue como desafio e passos para mais inclusão no sistema de ensino angolano: Caso Lunda-Norte, 2019 -2020

Albano Agostinho Eduardo*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-6670-3065

Resumo: O presente estudo preliminar teve como objetivo analisar a implementação do ensino bilíngue em Angola, província da Lunda Norte, visando, na 2ª fase, a elaboração de uma proposta teórico-metodológica que, depois de refletida, será aplicada no Ensino Primário. *Em que medida o grau de implementação do ensino bilíngue satisfaz as necessidades de unyingikiso no Ensino Primário*, *em particular na Lunda Norte* é a questão que norteia a pesquisa e assente na teoria de L.S.Vygotsky, exigiu o estudo bibliográfico, a análise de documentos oficiais e a observação da realidade. Os dados levam à conclusão de um início tímido de implementação do ensino bilíngue na província que requer a complementaridade de apoios. E, apesar do estado promover o seu estudo, ainda não corresponde à expectativa dos agentes do ensino neste início.

Palavras-chave: Ensino bilingue; Sistema de ensino; Inclusão; Lunda-Norte

Bilingual education as challenge and steps for more inclusion in the angolan teaching system. Case of Lunda-Norte 2019-2020

Abstract: This preliminary study aimed to analyze the implementation of bilingual education in Angola, Lunda Norte province, and, in the 2nd phase, we focused to present a proposal of the theoretical-methodological that, after its reflection, can be used in Primary Education. *In which conditions the degree of implementation of bilingual education solves the needs of unyingikiso in Primary Education, mainily in Lunda Norte,* is the question that led this research and based on the L.S.Vygotsky theory, we studied the bibliographic, examined the documents and we observed the reality. By mean of data we concluded that there is a timid beginning of the implementation of bilingual education in this province and it needs a complementary support. Notwithstanding the state promotes this study, it does not yet correspond to the expectations of education staff at this beginning.

Keywords: Bilingual education; Education system; Inclusion; Lunda norte

Longeso mu malimy aali mumu kweseka nyi kukungila eswe ha ulongeso mwangola. Kutala ha Lunda wa Kusango 2019-2020

Kukehesa-Sona: Kusolola ca manyonga aa atangu kapwa a ulemu wa kunyingikisa ha kutwala ca kuputuka nyi kulongesa ca malimi aali mu Angola, mbonge ya Lunda wa Kusango, mu cisulo ca mucaali, mu cipwa ca kuwana manyonga catamba kulongesa malimy aali, mba muze hi kwapwa kuwana manyonga jaco, makapwa kulongesa mu xikwola ya uputukilo. *Ngue ulemu ukha uli ha ulongeso wa malimy aali mucikawahixila "unyingikiso" mu xikwola ya uputukilo, mu mbonge ya Lunda wa Kusango*, cili cihulo ca manhonga ca L.S.Vygotsky nyi kukufupafupa yisoneko, kusela nyonga ha mikanda ya nguvulu, ya ulemu nyi kutalatala umwenemwene wayo. Kulita nyi yize hituwana

* Docente colaborador da Escola Pedagógica da Lunda-Norte e pesquisador do CEDES-ULAN.

kukufupafupa ngue hitchily kuputhukilo ha kulongesa ca malimy aali, khexika, ndo cinatele kupwa nyi ukwaso, mbunga, thusendo ha Nguvulu, mba hanga yino milimo yende kanawa. Alyoze cipwe Nguvulu malemesa kulongesa ca malimy aali, nyhindu kanda acikumbulula manhyonga ha mianangana milongeshi hesue kuno kuputhukilo.

Maliji a ynhingi: Kulongesa ca malimi aali; ulongeso mu Angola; kukungila; Lunda wa Kusango

Introdução

O *ulongeso*[1] bilíngue no país é uma consequência das reformas educativas (1977 e 2001), como esforços da classe intelectual, do governo e dos seus parceiros para uma educação e um *ulongeso* a partir da nova realidade do país; especificidades regionais e um direito inalienável do atual tecido sociocultural. A educação ao consubstanciar-se como um processo de sucessivas experiências geracionais, numa complementaridade entre a educação informal e a formal, procura integrar o indivíduo na sociedade de modo a ser útil nela e a ela. Contudo, é ao desempenhar uma ação significativa no seu *habitat* que o indivíduo se torna indissociável ao esforço de transformação em que a comunicação se constitui em um elemento vital.

A literatura sobre o processo de *ulongeso – unyingikiso*[2] da única língua oficial, o português, em Angola tem apresentado tendências de seu declínio em relação à variante padrão, quer no domínio do uso espontâneo, quer no oficial, com repercussões no subsistema do *Ulongeso* Superior (Gaspar et al, 2012; Agostinho Eduardo, 2019). Nesta perspectiva, o *ulongeso* bilingue é entendido como a forma de valorizar e incluir a diversidade etnolinguística no *ulongeso* (Mello, 2010; Chicumba, 2019) de modo a facilitar o processo formativo, cuja língua materna assume o papel de primeira via de acesso à mundividência.

Em que medida o grau de implementação do ulongeso bilíngue *satisfaz as necessidades de "unyingikiso" no subsistema de Ulongeso Primário* (?) é a questão levantada, cujos objetivos obrigaram a analisar o contexto de implementação; caracterizar a historicidade do sistema de *ulongeso*; verificar o impacto da nova reforma educativa, 2001-2015, e descrever a situação do *ulongeso* bilíngue nas escolas - piloto. Para o efeito, prevaleceu a consulta bibliográfica, documental, para além da observação de dados empíricos, cuja relevância assentou na compreensão da política linguística sobre a

[1] *Ensino* em ucokwe. Adota-se o uso do léxico em ucokwe por razões didáticas, atendendo aos socioletos na região em estudo, que se caracterizam por ricas alternâncias de códigos linguísticos.
[2] *Ensino-aprendizagem*.

implementação do projeto. De modo geral, o estudo está sistematizado nos seguintes tópicos: O Pós-Independência do Sistema de *Ulongeso* Angolano; Entre as Razões para a Nova Reforma; O Sistema de *Ulongeso* à Luz da Reforma de 2001; O *Ulongeso* Bilíngue num contexto Multilíngue; Da Teoria à Prática do *Ulongeso* Bilíngue; Metodologia: análise de caso e apresentam-se as Considerações Gerais.

1 O pós-independência do sistema de *ulongeso* angolano

A necessidade de *ulongeso* da experiência acumulada da geração ancestral à nova geração é um fenómeno natural e, concomitantemente, social, porquanto acompanhou sempre o homem nas suas fases de crescimento, bem como na sua organização e evolução sociopolítica. Esta é a razão para o ensino ser uma consequência da evolução sociocultural, condicionada e atualizada pelas necessidades geracionais.

Em Angola, na vertente sistemática, o *ulongeso* associa-se inicialmente ao século XVI[3] período de aproximação, aculturação, cristianização, bem como à materialização dos interesses europeus[4] nos países conquistados. Para aquele propósito, segundo Chicumba (2013) e Ngaba (2012), num primeiro momento, a missionação permitiu a edificação de escolas que atendiam também a nobreza[5], o que se pode entender como um sinal de inclusão social. Com início no Reino do kongu, o *ulongeso* foi retomado no século XVIII pelos Jesuítas, no Reino Ngola, sendo expandido, em distintas fases, ao longo do litoral e, interior, dando lugar ao *ulongeso* público.

De acordo com a sua historicidade, o período de 1921 a 1974 ao se caracterizar pela marginalização das línguas nacionais, cuja população analfabeta rondava aos 85%, a independência foi a via para o resgate e afirmação da identidade cultural no *ulongeso* e na ciência; redefiniu-se a política-social do país e com isso a nacionalização das instituições de *ulongeso* estatais, particulares e religiosas, esforço traduzido na primeira Reforma Educativa[6], em 1977-78, atendendo ao balanço desfavorável da descolonização.

Sendo a Constituição da República o principal instrumento que define a política angolana, a de 1975 consagrou a centralização e a planificação da economia como

[3] No Reino do Kongu (Mbanza Kongu).
[4] A primeira fase da interacção foi caracterizada pelas trocas comerciais.
[5] Destaque para a família de Nzinga Nkuvu, Rei do Kongu.
[6] O *Ulongeso* Primário apresentava 25 mil *alongexi*, a maioria desprovida de 6ª classe / *Ulongeso* Médio, como exigências ao nível de competências pedagógicas, segundo estudos de Nguluve, 2006 e Paxe, 2014.

consequência de ideologias socialistas[7], cujas vantagens ao nível da reforma[8] consistiram na incorporação da deliberação da Organização da Unidade Africana (OUA) de 1961, que advogava um *Ulongeso* Primário laico, obrigatório, gratuito e universal, como forma de alterar a herança colonial. Já as mudanças ao nível do país permitiram o surgimento de cursos de curta duração, desde 1978, o que Chivela *et al*., (2003) assinalam como tendo ajudado a colmatar o *déficit* ao nível de *alongexi*[9]*,* cujo *cilwezo*[10] adoptado exigia candidatos com habilitações mínimas a 6ª classe, evoluindo para a 8ª classe, para uma formação de profissionais de base em quatro anos.

Neste período, a sobreposição da ideologia partidária sobre a governamental tornou o *ulongeso* formal num sistema cujos efeitos mais do que conscientizar sobre a identidade, se traduziram num desenraizamento cultural e com isto a excessiva valorização da cultura europeia, aculturação, o preconceito de superioridade, ascensão social, para além da tentativa de nacionalização da diversidade etnocultural. É nesta resistência e relativa rejeição que as novas tendências deram lugar a novas reformas, como se desenvolve a seguir.

2 Entre as razões para a nova reforma

O período pré-reforma de *ulongeso* de 2001 é marcado pelo início da construção do multipartidarismo,1991-1992, que constituiu outro marco histórico[11] até ao período 2001-2002. Ou seja, o novo compromisso em relação à paz impôs uma revisão constitucional, conformando o dinamismo sociopolítico que assegurou também uma abertura para a economia de mercado. As novas bases edificaram-se na observação dos direitos e liberdades (partidos políticos, organizações cívicas, aumento de sindicatos e da media privada) tendentes a equidistância e a interdependência dos poderes instituídos, permitindo abertura ao Sistema de Educação e *Ulongeso* por meio de novas e diversificadas parcerias.

O fato de o país retornar ao conflito armado, após o escrutínio de Setembro de 1992, condicionou o crescimento rápido do ambiente socioeconômico, a reabilitação,

[7] Maior influência da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e Cuba.
[8] De 1978 -1991 o Sistema de *Ulongeso* compreendia a Educação Pré-Escolar, *Ulongeso* Básico (1ª- 4ª cl, I Nível); (5ª- 6ª cl, II Nível); (7ª- 8ª cl, III Nível), (9ª -12ª cl, *Ulongeso* Médio); (3 anos, Bacharelato, 4/5 anos Licenciatura), para além do *Ulongeso* e Alfabetização de Adultos.
[9] *Professores.*
[10] *Modelo*.
[11] O acordo de Bicesse, 31 de Maio de 1991, permitiu as primeiras eleições multipartidárias.

construção e o alargamento de infraestruturas escolares. Juntou-se a isto, o arrastamento da política centralista que, de certo modo, terá retardado a efetivação dos direitos e liberdades constitucionais, bem como a política estruturante focada na diversificação da produção, com ressonância no Sistema de Educação e *Ulongeso*. Não havendo sociedades empedernidas, aquele ambiente constituiu o início de uma transição[12] tendo em conta a nova visão do país (influência dos Sindicatos de trabalhadores e da sociedade civil) tal como a pressão internacional (ONGs[13]) para a observação dos compromissos à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta Africana dos Direitos dos Homens e dos Povos, da reconciliação nacional bem como de maior abertura ao mundo.

Deste modo, o sistema de *ulongeso* ao não ser uma referência no mundo não reassumiu a sua base sociocultural, não só por razões de pobreza industrial, tecnológica, mas por atraso em relação aos desafios científicos, caso se avalie o *day after* independência. Porém, é notório um tímido avanço em direção à valorização e inovação do Sistema de Educação e de *Ulongeso,* ainda caracterizado pela fragilidade da transição e adaptação do sistema político-económico, isto comparativamente ao Sistema de *Ulongeso* assente na política socialista. Por exemplo, um dos diagnósticos do Subsistema de *Ulongeso* Geral apontou para uma elevada taxa de reprovações, repetições e abandono escolar, cujas justificações, entre outras, estavam as ligadas à "instabilidade político-militar, a falta de infraestruturas, de meios e equipamentos de ensino adequados, de condições sociais para os alunos e a deficiente preparação de professores" (MED, 1986, p. 45).

Naquela conjuntura, e num ambiente pluricultural, a inexistência de um pensamento político coletivo ou africanizado, que se sobrepusesse à contínua desvalorização das línguas nacionais em relação à língua oficial fragilizou as intenções de uma política linguística inclusiva, tornando o período em uma inércia técnico-política, apesar de intenções político-linguísticas.

Nesta vertente, percebe-se que a incapacidade de se tipificar o *ulongeso* à realidade do país, arrastando o contexto multilinguístico à submissão de uma única língua

[12] Evolução dos alunos no Ensino Regular (Iniciação e I Níveis): 1.032.844 (1976/77); 2.596.276 (1979/80); 1.220.210 (1984/85); 1.313.600 (1990/91), sendo Malanje a província com menor taxa de escolarização (entre os 6-14 anos de idade), ao contrário de Namibe (83, 5%), Cabinda (87, 1%) e Benguela com percentagens superiores. Ao contrário das 5ª e 6ª classes, as taxas de repetências eram menores na 1ª classe (28, 7%), segundo PNUD, 1992 *in* Paxe 2014, p. 95-99. A região Oeste apresentava 54, 5% contra 33, 6% da região Leste dado os conflitos e a pouca urbanização (Vide Prata, 2000 *in* Paxe, 2014, p. 100).

[13] Fundamentalmente a ONU, PNUD, CPLP, BMI, FMI, UNICEF e UNESCO, sendo o período de 1991- 95-2005, correspondente ao início da inovação do Sistema Educativo.

oficial, para além de um atentado ao direito natural, consubstanciou-se numa estratégia que terá visado ideologias políticas anteriores indiretamente consentidas na Constituição da República. Assim, a par das desvantagens, a gradual redução do analfabetismo, eliminação da discriminação racial, massificação do Sistema de *Ulongeso* e a contínua supervalorização da língua portuguesa como instrumento de unificação da pluralidade cultural, foram aspectos consistentes com ressonância na atualidade, constituindo passos que permitiram a inclusão das classes sociais no Sistema de *Ulongeso*, como uma advocacia do crescimento individual e do desenvolvimento social.

É importante não perder de vista que, nesta transição, não obstante o início da formação de novos técnicos a curtos e longos prazos, grande parte das instituições foram asseguradas por técnicos formados, majoritariamente, na era colonial, de cujo grau de exigência e disciplina constituíram um valor e uma herança institucional. Daí que, o asseguramento do direito à massificação de uma educação com qualidade, enquanto elemento incorporador e estratificador social, ter ressentido a adversidade do contexto sociopolítico.

3 O sistema de *ulongeso* à luz da reforma de 2001

À semelhança da primeira Reforma do Sistema de *Ulongeso* (1977-1978), a forjada em 1992 e avaliada em 2015[14] inseriu-se nas exigências de um *cifuci*[15] em transformação. Se o período de 1977-91 se caracterizou por uma única vontade política, a Constituição de 1992 foi uma garantia daquela rejeição bem como o início de uma abertura em relação às instituições, cujos princípios assentaram na proteção das liberdades, comparticipação, inclusão do tecido social, assim como pela livre concorrência, sendo extensivas ao Sistema Educativo, segundo a Lei nº 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) (Angola, 2016).

Neste último, foi com base nas consultas e nos consensos (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, CPLP, PNUD) que os diagnósticos (ineficácia do Sistema de *Ulongeso*; insuficiente rede escolar, pouca qualidade de *alongexi*, turmas com excesso de

[14]Precedida de Preparação (2002-2012), Experimentação (2004-2010), Avaliação e Correção (2004-2010), Generalização (2006-2011), Avaliação Global (2012-2015). A reestruturação impôs o Sistema de Educação Pré-escolar, *Ulongeso* Geral, *Ulongeso* Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos e de *Ulongeso* Superior, correspondendo aos níveis Primário, Secundário e o Superior. Vide Agostinho Eduardo, 2019, p. 63.
[15] *País*.

alongi[16], pouco investimento no sector, etc.) originaram reformas curriculares, visando mais competências, organização e mais qualidade no sector**.** Esse esforço saldou-se em aproximação de projetos e de programas (Nguluve, 2006 e Ngaba, 2012), para além de financiamento, implementação, acompanhamento e em supervisão das políticas educativas, no âmbito da Educação para Todos, 2000-2015 e do Desenvolvimento do Milénio. Ao contrário da etapa anterior, os efeitos evidenciaram-se no alargamento da rede escolar, **educação na infância**, e no aumento de técnicos no sector de modo a corresponder aos direitos socioculturais, promoção da qualidade de vida, massificação de um *ulongeso* obrigatório e menos oneroso ao nível do ***Ulongeso*** **Primário**, assim como para os jovens e adultos.

Com base na Constituição da República (Angola, 2010), foram recalcados os compromissos sociais, assumindo o Estado a obrigação formativa dos cidadãos portadores de deficiências, **crianças** e jovens, como grupos prioritários. A exigência[17] ao ser retomada na atual LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, revela uma preocupação em impulsionar o subsistema alinhado aos desafios de desenvolvimento contemporâneo num clima democrático, de maior conscientização pela dignidade humana. Se por um lado foram assinalados avanços na produção da legislação, por outro, o contraste caracterizou-se pela letargia socioeconômica, arrastamento de dificuldades, na velocidade demográfica e na gradual decadência de valores socioculturais, com reflexos no Sistema de Educação e *Ulongeso*.

A título de exemplo, o alargamento da rede escolar para as localidades onde os serviços administrativos governamentais foram inexistentes e deficitários é um imperativo do qual se espera uma atenção redobrada do MED, quanto à disseminação de valores coletivos/nacionais, sendo uma missão que implica a atualização dos programas (conteúdos, capacitação de professores, inclusão da comunidade, vitalização da supervisão escolar); modernização (maior circulação de informação); capacitação e atualização dos gestores escolares (encorajamento da igualdade do gênero, as assimetrias no acesso à escolarização) ─, pois são passos que ainda requerem maior engajamento, focando a integração multicultural e as minorias etnolinguísticas nas ações nacionalizantes.

[16] *Alunos*
[17] Vide artigo, 3º, a), b) e c).

Entre outros aspectos da reforma curricular, a monodocência é um que salta a vista no ***Ulongeso* Primário**. Corresponde a um *cilwezo* de *ulongeso*, cujo processo é caracterizado pela presença de um *longexi* para lecionar todas as disciplinas definidas pelo currículo e assumidas no horário de cada ano letivo. Ou seja, um único *longexi* deve fazer o acompanhamento dos *alongi* em todas as componentes das disciplinas curriculares, e em relação às suas atividades com base nas áreas do saber, bem como nas atividades extraescolares quando programadas.

A experiência do período pós-independência (1977, 1992), bem como as pesquisas recentes indicam que a monodocência não é uma novidade ao nível do Sistema de *Ulongeso* Angolano. É uma retoma que se diferencia nos contextos de aplicação; anteriormente, com uma demografia quase estável/controlada, sobretudo nas cidades, e de salas de aula equilibradas quanto ao número de *alongi*, ao contrário das atuais. Também, ter havido uma classe de *alongexi* com elevada exigência de preparação, tal como analisa Samuels (2011, apud Julião, 2019, p. 462), não obstante a remuneração, quer para os primeiros quer para os atuais, nunca colmatar as necessidades, dado que o salário de um *mulongexi* tende a atender uma família alargada.

Se por um lado a revisão da política educativa resumiu-se na requalificação do Sistema de *Ulongeso*, por outro, e, entre os fatores multissectoriais, não se fez acompanhar de semelhante preocupação em relação à preparação técnico-material eficaz, tanto dos gestores, quanto dos profissionais para o seu desafio. Entendemos, ser aqui onde começou a configuração do atual quadro pouco satisfatório, cujas facetas são ainda objeto de análises negativas. A isso, junta-se o fraco engajamento político em relação aos apoios necessários num contexto em que parte da nova geração tende a desvalorizar a formação séria pelo fato de, na insatisfação do imediatismo, ir perdendo a esperança quanto à realização socioprofissional.

Grosso modo, a política socioeconômica ao ser determinante para uma resposta a qualquer reforma, só a sua permanente revisão e materialização, a outros graus de gestão, permitirá a atração dos *alongexi*, das famílias, assim como a redução da pobreza material e afetiva dos *alongi* neste nível de *ulongeso,* impactando na participação da comunidade. Por esta via, é expectável uma maior ação, incluindo a investigação científica, como formas de atualizar as políticas educativas, resgatando as línguas, como se desenvolve na seção a seguir.

4 O *ulongeso* bilíngue num contexto multilíngue

Hoje, dada a heterogeneidade das sociedades, o *ulongeso* bilíngue é um instrumento fundamental para a inclusão e realização social tanto da comunidade quanto do indivíduo. Porque o princípio de unicidade da língua, ao nível dos estados, tende a ser ultrapassado por uma globalização que impõe uma maior mobilidade, abertura e liberdades para o desenvolvimento socioeconômico. A *xikwola* sendo parte deste desenvolvimento, uma formação para o futuro, segundo Computacional (2008), é dependente da inclusividade e diversidade de línguas, tal como se apresentam as comunidades em via de desenvolvimento. É nesta perspectiva que se entendem o bilinguismo como uso, ao mesmo tempo, de duas línguas por um falante (Bloomfield, 1933), segundo uma educação planificada, sistematizada e administrada de forma simultânea ou de maneira consecutiva nas duas línguas. Ou seja, em função do nível, da forma que se manifesta na respectiva comunidade (Hamers & Blanc, 2000).

Ao nível de Angola, não havendo uma lei específica que regule o seu *ulongeso*, a LBSEE nº 17/16, de 7 de outubro de 2016 é o instrumento que procura afastar o desequilíbrio da política colonial e socialista, dando lugar a reestruturação do sistema de *ulongeso*. Esta Lei, antecedida pela *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*, foi o meio de inovação curricular, cuja política linguística constitui o fundamento para a conscientização do valor cultural na formação de um cidadão que atenda à visão do século XXI. Razão para a importância de um *ulongeso* inclusivo, diversificado e alternado por vários códigos linguísticos (bilingue), atendendo ao tempo, espaço, características dos indivíduos, grupo, comunidade, coletividade, na base de *cilwezo* aditivos, transitivos ou mesmo substantivos (Bloomfield, 1933; Hamers & Blanc, 2000; Cossa, 2007; Mello, 2010), à semelhança de experiências sócio-históricas de Moçambique, África do Sul, Zimbabwe, Tanzânia e do Brasil.

Neste contexto, o bilinguismo, para além de ser uma necessidade comunicativa em que predomina a correspondência na exploração de signos linguísticos, ao nível do *ulongeso*, é uma estratégia que, com base no *cilwezo* adotado, deve atender à situação inicial “cultura marginalizada”, intermédia /final “cultura da elite” e a final (outra por necessidade). Ou seja, visa estimular, com habilidades diferentes, a apreensão e transferência/tradução da referencialidade por meio de uma L1 para uma L2 (língua oficial) ou uma L3 (língua estrangeira). Por exemplo, ao contrário dos Estados Unidos e de Canadá onde o *ulongeso* bilíngue surgiu para atender as minorias sociolinguísticas

(Mello, 2010), em África, a sua historicidade associa-se a uma estratégia de cristianização dos *athu*[18], levando Alves (1994) a reconhecer a necessidade de desenvolvimento simultâneo das culturas (europeia e africana), de modo a evitar-se o preconceito que leva os africanos aculturados a usarem as suas línguas só em determinadas situações. Foi nesta visão que Neto (1980), reconhecendo a ineficácia da exclusividade da língua oficial, sobretudo ao nível do *Ulongeso* Primário e Secundário, apelou ao recurso às línguas nacionais por serem os instrumentos iniciais de construção mental e de socialização.

É sabido que as desvantagens daquela exclusividade devem-se ao défice de exposição à língua oficial, durante a escolarização da maioria dos *alongi*, com realce para as zonas rurais e periféricas onde a hibridação (L1, L2 e uma L3) tende a ser frequente, e com isto, significativos níveis de insucessos ou de aprovações deficientes. E nisto, Agostinho Eduardo (2019) observa que o fato de a língua oficial ser usada em lares urbanos de *alongexi* e de *alongi* não é ainda proporcional ao seu conhecimento, sobretudo, quando se caracteriza por interferências *code-switching*, com reflexos na linguagem corrente e, em alguns casos, cuidada, dependendo da aculturação do falante.

Por exemplo, no enunciado[19]: "— Não filha, isso não é katabi. É jinguba" a correcção de "katabi" (ucokwe) para "jinguba" (Kimbundu), por parte da *mamã - longexi*[20], terá sido entendida pela *mwana*[21] como uma transferência da referencialidade de L1 para L2, "amendoim", português europeu, o que não é! Na correção subjaz a rejeição da identidade materna/bantu a favor da preconceituada "língua da classe dominante" ao transferir de L1, pouco, para a de maior instrumentalização. Nesta socialização, a aquisição casual da língua portuguesa "L1" ao distanciar-se da europeia reduz-se, no fundo, a um *angolar,* L2, isto por *déficit* de *input* da cultural europeia. Logo, é este *angolar* que, sem receio de errar, já satisfaz as situações comunicativas, incluindo as didáticas, na iniciação, ao contrário de, por exemplo, Moçambique onde, segundo Timbane (2019, p.95) "crianças falam uma LB em casa, na rua quando vão à escola, e só falam português na sala de aulas, com o professor".

Assim, no contexto de *ulongeso,* dada a sua complexidade, pressupõe-se que, no quadro da expansão e do gradualismo, o *ulongeso* ao nível primário respeite as sensibilidades etnolinguísticas de modo que o envolvimento e a inclusão de cada

[18] *Povos*.
[19] Registo de um diálogo entre uma *alongexi* da Escola Dundo Central e a sua *mwana*.
[20] *Mãe-professora*.
[21] *Filha*.

comunidade seja não só parte, mas o desenvolvimento desejado. Daí que, uma atualização do Plano de Estudo deve atender à equidade de modo a favorecer a adaptação e a *transição* para a diversidade e especificidades, cuja aula se constitua em uma ocasião para estimular e preservar a cultura do *alongi*, como é o caso da integração da escrita da região lunda-ucokwe *SONA*, a par do desenvolvimento da confiança durante a *unyingikiso* (UNESCO, 2009). Tal como concebido pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2011), nesta transição, o recurso ao bilinguismo, de forma faseada, é um suporte para a aquisição de uma segunda, terceiras línguas e de conteúdos curriculares, cujo objetivo é, segundo Mello (2010), atrair os *alongi* para a língua prestigiada. À semelhança da transição casa-escola, é uma estratégia que submete os *alongi* minoritários ao ambiente linguístico da maioria, o que na realidade, atendendo a cada contexto, tende a diversidade de competências linguísticas.

Assim, no multilinguismo angolano, não basta concebê-la. Impõe-se uma maior conscientização e força de vontade para a ação, tornando as línguas nacionais veículos alternativos de assimilação e de consolidação de competências, à semelhança da ação dedicada à língua oficial nos espaços etnoculturais. Feito isto, a inclusão e utilização daquelas no Sistema de *Ulongeso* representará um passo em direção à angolanização deste, cujo *cilwezo* deve corresponder às estratégias de inclusão e expansão sustentáveis (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020-2029), enquanto resposta a um “ainda” recalcamento discriminatório.

Deste modo, e para a efetivação deste *ulongeso*, a sua qualidade e a consequente formação de competências, ao serem proporcionais a uma boa *unyingikiso* na língua materna (Mackenzie & Walker, 2013), antes, devem assegurar a integração da diversidade, como uma forma de suavizar as críticas sobre a exclusividade, a falta de domínio da língua de escolaridade, resistência a novas adaptações, negligência, escassez de *alongexi* com competências específicas e desadequação de metodologias decorrentes do *ulongeso*. Implica também um repensar sobre o bilinguismo como instrumento de interação e de construção de conhecimentos, mas alterando comportamentos dos seus protagonistas; materialização de uma legislação/regulamentação específica, asseguramento de recursos humanos (*alongexi*, técnicos e gestores), material didático, financiamento, supervisão periódica das ações, readaptação aos desafios de boa administração institucional como afirmação do sector.

Tratando-se de um desafio que envolve a comunidade, sem o uso das vernaculidades pelos pais e pelos governantes, enquanto arautos dos valores culturais, dificilmente as *mwana*, os *ana-malunga* e *ana-maphwo*[22] dos espaços urbanos o farão por défice de referências linguísticas angolanizadas face à globalização e à glotofagia.

5 Da teoria à prática do *ulongeso* bilíngue

O *Ulongeso* Primário (I Ciclo) é o nível que se segue ao *Ulongeso* Pré-Escolar, tendo sido reestruturado da 1ª a 4ª classes do sistema anterior para 1ª a 6ª classe do *cilwezo* vigente. Caracteriza-se pela obrigatoriedade, uma transição, continuidade e coabitação de comportamentos educativos de ambiente familiar e formal. Por via da língua portuguesa, começa-se o *ulongeso* de várias disciplinas e a introdução da língua nacional como disciplina autônoma, cujo percurso de *unyingikiso* é posto em causa pelo fato de, segundo Gaspar *et al.* (2012), os alunos não estarem expostos à língua portuguesa de "forma correcta e contextualizada" (p. 26), para além de uma metodologia não direcionada ao seu *ulongeso* como uma L2 (Gaspar et al., 2012, Agostinho Eduardo, 2019). E, não sendo uma língua nativa para a maioria das crianças angolanas, o INIDE (2013) recomenda a adoção de uma metodologia que permita a transição pacífica e consciente da "aprendizagem da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino" (p. 6).

Percebe-se naquelas preocupações a necessidade de uma preparação do indivíduo, cujo recurso às línguas nacionais se justifica, também, pela direito a codificar, desenvolver e a promovê-las. É com base naqueles direitos que Bloomfield (1933), Harmers e Blanc (2000) concebem, em diferentes perspectivas, o bilinguismo como um processo que passa pela utilização de duas línguas, como são os casos das línguas nacionais e da língua portuguesa. Assim, ao nível do *cifuci*, o bilinguismo social é salvaguardado pela Constituição da República (Angola, 2010), que orienta a promoção, o estudo, *ulongeso*, bem como o "uso de outras línguas angolanas, incluindo as principais línguas estrangeiras" (artigo 19.º, ponto 2). A responsabilidade é secundarizada, artigo 21.º, alínea *n*, ao resgate das "línguas angolanas de origem africana, como patrimônio cultural", o que pressupõe a necessidade do desenvolvimento das mesmas, enquanto identidades nacionais e instrumentos de comunicação.

[22] *Os jovens* e *as jovens*.

À semelhança daquele documento e da LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, ao nível do Plano de Estudo, a língua portuguesa, em oposição às línguas nacionais, é priorizada pelo seu papel congregador de modo a responder às inovações em que aquelas disciplinas perspectivem "a formação capaz de gerações vindouras, esperando-se que contemplem os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação" (INIDE, 2006, p. 3), bem como ao papel de principal instrumento de aquisição de conhecimentos (Oatanha & Carvalho, 2011). Daí, ao nível do *Ulongeso* Primário, justificarem-se as alterações curriculares.

Na operacionalização, opondo o Plano de Estudo atual ao anterior, nota-se que, o atual procura atender às exigências formativas num quadro de inclusividade, à semelhança de experiências de *ifuci*[23] da região. Deste modo, a adoção do *ulongeso* bilíngue com características de *cilwezo* aditivo e *cilwezo* transicional, a diferença da carga horária nas 1ª a 4ª classes representa uma visão para estimular e reforçar, inicialmente, a literacia na língua nacional, porém sem prejuízo à fluência da língua oficial, sendo para o efeito compensada nas 5ª e 6ª classes, como uma via de salvaguardar as competências básicas naquelas línguas, sobretudo, com recurso a outras disciplinas (Agostinho Eduardo, 2019).

No entanto, este conjunto de ações constitui um encimar dos esforços anteriores, tendo como foco ensaios faseados, desenvolvimento e a expansão de experiências, a procura de autonomização de competências ao nível das regiões linguísticas, segundo o INIDE, cuja implementação depende, em grande medida, de adaptações concretas de cada província, *xikwola*, o tipo de docentes especializados, atitude e criatividade dos governantes, gestores, supervisores, da relação com a comunidade e, de modo geral, dos contextos socioeconômicos, tal como se analisa no caso a seguir.

6 Metodologia: análise de caso

Para este estudo preliminar, recorreu-se a uma abordagem de natureza qualitativa, explorando a bibliografia, documentos, para além da observação que exigiu o contacto com os agentes ligados ao projeto. A natureza de estudo remete para a compreensão das situações, das exigências, dos significados das ações, bem como para as percepções dos sujeitos através da descrição, assim como da sua clarificação ao longo do processo e das suas fases (Bogdan & Biklen, 1994). Minayo (2002) assinala que ao se tratar de um

[23] *Países*

"universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (p. 21- 22), permite também a compreensão do espaço, das relações, dos seus processos, assim como daqueles fenômenos irredutíveis a simples operacionalização de variáveis. Razão para este tipo de estudo distanciar-se de um único *cilwezo*, pois requer adaptação de métodos e de técnicas à especificidade ou ao objeto em análise, e, concordando com Cervo, Bervian e Da Silva (2007), o que leva a admitir a sua vantagem por permitir a familiarização com o objeto em estudo e a sua explicitação.

O presente estudo refere-se ao estágio de contacto, 2019-2020, com os responsáveis do INIDE em Luanda, formadores provinciais, *ma-xikwola* e com os responsáveis ligados ao Departamento do Ensino do Gabinete de Educação na Lunda-Norte. O atraso na implementação do *ulongeso* bilíngue ao nível da província foi a principal motivação, apesar da orientação do INIDE e a existência de 3 formadores provinciais locais. A seguir, contextualiza-se o ambiente de estudo.

6.1 Caracterização do sector da educação

O Subsistema de *Ulongeso* Geral na província da Lunda-Norte, condicionado também pela conjuntura socioeconômica, é suportado por uma rede[24] de 172 *ma-xikwola* (83 *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário, 68 Complexos Escolares, 7 Colégios, 6 Liceus, 2 *ma-xikwola* Técnicas e 6 Magistérios), 1 665 salas de aula para 214 000 *alongi* (destaque para 160. 067 do *Ulongeso* Primário) e 5 156 *alongexi* (3 255 do *Ulongeso* Primário, incluindo a classe de iniciação, 1 558 do I Ciclo de *Ulongeso* Secundário e 499 do II Ciclo de *Ulongeso* Secundário). Segundo o documento, a dinâmica da demografia exige um aumento de 3 577 *alongexi* (388 para a Iniciação, 2 070 para o *Ulongeso* Primário e 1.119 para o *Ulongeso* Secundário, Magistério e para o Técnico Profissional), 1 492 salas de aula (612/51[25] *ma-xikwola ja*[26] *Ulongeso* Primário, 552/46 Complexos Escolares, 240/20 Colégios, 12/1 magistério, 76/ 4 Institutos), 1 920 804 *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário, 468 864 do *Ulongeso* Secundário do I Ciclo, 178 332 do II Ciclo, 37 340 *itwamo*[27] e a necessidade de igual número de quadros.

É neste ambiente que, segundo a LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, artigo nº 96, ponto 1, se aplica o conceito de **rede escolar** como um agregado de

[24] Vide desdobrável, Gabinete da Educação, I workshop Provincial da Educação 2019, p. 5.
[25] Lê-se, por exemplo, 612 salas de aula de 51 *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário.
[26] Equivalente a preposição *do.*
[27] *Carteiras*.

estabelecimentos formais ou informais, públicos e privados[28] que, ao nível do *cifuci*, integram todo o Sistema de Educação e *Ulongeso*. Porém, por insuficiência de infraestruturas na periferia e nas zonas suburbanas, inclui-se os estabelecimentos religiosos (em certos casos de chapas ou tendas) bem como *alongexi* voluntários.

Ao nível do município do Chitato (Direcção Municipal da Educação, 2019), a rede organiza-se em 36 *ma-xikwola*; 12 para o *Ulongeso* Primário, 4 para o I ciclo do *Ulongeso* Secundário, 5 para o II ciclo do *Ulongeso* Secundário e 15 Complexos Escolares. Destacam-se 6 Zonas de Influências Pedagógicas (ZIPs)[29], — suborganização para o reforço de competências locais; **ZIP 1** (Escolas Primárias 4 de Abril, nº 1 do Chitato, Colégio Santo António, Magistério Primário 11 de Novembro do Chitato e o Complexo Escolar do Ritenda), **ZIP 2** (Complexos Escolares do *Bairro Norte*, *da Taxa Barragem*, *nº14/Ex - Recinto dos Cavalos Liceu do Dundo* e a *Escola Primária nº 9 do Dundo Central*), **ZIP 3** (Magistério do Dundo, Escola Primária do Samunhinga, os Complexos Escolares *do Bairro Sul*, *4 de Julho do Aeroporto*, do Pensamento, os Colégios nº13 do Dundo e *Osvaldo Serra Van-Dúnem*), **ZIP 4** (Escolas Técnica de Saúde, Primária do Karinhenga, Primária do Salianuma, Primária Comparticipada Eli-Formar e a escola Primária Comparticipada Bom Deus), **ZIP 5** (Complexos Escolares do Kandjamba, do Kalumbya, *do Mwanguvo*, Instituto Médio Politécnico 28 de Agosto e o Colégio do Kamakenzo 1), a **ZIP 6** (Complexos Escolares do Samakaka; Ex- PGFA do Sachindongo; *Delegado Eusébio Nelson*, do Kayta, o Colégio do Sachindongo e as Escolas Primárias do Txinguvo e do Sachindongo) e o *Colégio da kamakezo 1*.

Os dados indicam que o fato de a Centralidade do Musunge ser o novo espaço de atração urbana, faz da **ZIP6** ser a que suplanta, por exemplo, as **ZIPs 2** e **3**, correspondentes a cidade antiga (Dundo), o que torna as **ZIPs** constituídas por *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário e do I ciclo. É neste ambiente que se analisa o começo do *Ulongeso* bilingue nas 5 das 10 *ma-xikwola* visitadas, uma vez que o Complexo Escolar 4 de Julho do Aeroporto, o Complexo Escolar Eusébio Nelson, o Colégio do Kamakenzo I nº 13 e Osvaldo Serra Van-Dunem, incluindo o Colégio do kamakenzo 1[30], fazem parte das

[28] As *ma-xikwola* Privadas são geralmente comparticipadas e estão sujeitas à coordenação, regulação e à fiscalização do Estado. Daí estar em curso um plano de encerramento das que reúnem poucas condições formativas, segundo LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, artigo nº 101, pontos 1 e 2.
[29]ZIP1- (5 *ma-xikwola*, 6702 *alongi* e 215 *alongexi*), ZIP 2- (7 *ma-xikwola*, 13739 *alongi* e 387 *alongexi*), ZIP3- (7 *ma-xikwola*, 11211 *alongi* e 384 *alongexi*), ZIP4- (5 *ma-xikwola*, 10493 *alongi* e 174 *alongexi*), ZIP5 - (5 *ma-xikwola*, 8626 *alongi* e 303 *alongexi*) e ZIP6- (8 *ma-xikwola*, 29027 *alongi* e 578 *alongexi*).
[30]Até a altura do estudo não fazia parte das ZIPs e das *ma-xikwola* seleccionadas para a implementação.

não eleitas, sobretudo, por insuficiência de *alongexi* de língua ucokwe apesar de adaptações, nas 5ª e 6ª classes, entre a monodocência e a polidocência.

6.2 Constatações

Para a compreensão do processo, após a autorização do Gabinete de Educação, foram contatados 1 coordenador provincial da língua ucokwe, 2 coordenadores escolares, 9 subdiretores pedagógicos, 9 *alongexi* que ensinam a língua ucokwe, assim como a interação com *alongexi* (4 turmas da 1ª, 3ª e 6ª classes). Dada a insuficiência de condições técnicas, como estratégia, e em ocasiões favoráveis de diálogo, foram entrevistados[31] o coordenador provincial / **CP1**, 5 subdiretores pedagógicos / **SdP** (Complexo Escolar Taxa Barragem, Complexo nº 4 do Bairro Norte, Complexo Escolar Bairro Sul, Complexo Escolar nº 10 – Mwanguvo e Complexo Escolar nº 14 Ex - Recinto dos Cavalos), bem como 5 *alongexi* [32] / **Prfs** (Complexo Escolar nº 14 Ex - Recinto dos Cavalos (2), Complexo Escolar nº 10 – Mwanguvo (2) e Complexo nº 4 do Bairro Norte (1), totalizando 11 agentes. Em momentos diferentes, cada entrevista foi planeada com base no objetivo, condições mínimas (em gabinetes e salas de aula), atendendo a espontaneidade das informações e a familiaridade dos mesmos em relação ao assunto. Foi formulada a questão principal, comum a todos, e outras complementares condicionadas à função do informante, como resumidas e transcritas a seguir:

6.3 Como avalia a implementação da língua ucokwe no Ensino Primário após a fase de experimentação?

No essencial, quer o **CP1**, quer os **SdPs**, 54, 5 %, reconheceram ser “um processo importante” apesar de “caracterizar-se por dificuldades” que vão desde a “escassez de material didático” ao “apoio e estímulo financeiro”. Os **SdPs**, 45, 4 %, admitem também não haver “*salas suficientes*” para a concretização do projeto.

Quanto aos **Prfs**, 45,4% entendem ser “fundamental o ensino e aprendizagem da língua ucokwe”. Porém, reconhecem também “existir muitas dificuldades” ligadas às “*condições materiais*, *insuficiência de professores para todas as classes do Ensino Primário*”, o que, segundo 18,1%, pertencentes ao Complexo Escolar nº 14 Ex - Recinto

[31]Usou-se um telemóvel STYLO-BOLD, um Bloco de Notas e o mesmo questionário com pequenas adaptações.
[32] 1 com o nível médio, 4 com instrução universitária e com idades compreendidas entre 28 a 60 anos.

dos Cavalos e Complexo Escolar nº 10 – Mwanguvo, faz com que se "*adaptem professores de outras línguas maternas*" para o *ulongeso* da língua ucokwe. Já 36, 3% admitem "existir interesse repartido por parte dos alunos; uns com muita vontade e outros com pouca motivação, sobretudo na escrita". Segundo os mesmos, a pouca motivação é justificada pelo fato de os "alunos serem provenientes de famílias com culturas diferentes onde a língua portuguesa já exerce influência", o que faz com que, de acordo com 100% dos **Prfs,** haja "por enquanto, maior tendência para a aprendizagem do português e não da língua ucokwe".

Relativamente às *vantagens que notam na experimentação do ensino bilíngue nas escolas- modelo?* a unanimidade 100% destaca o resgate do "valor da língua ucokwe enquanto cultura da região", contudo reconhecem existir "pouco empenho na materialização do ensino bilíngue" como um dos condicionalismos do projecto.

Quanto à pergunta, *de que modo a monodocência facilita a relação com os alunos no ensino bilingue?* aquele universo, 100%, reconhece a monodocência como uma estratégia que "não corresponde à realidade material das escolas", havendo "dificuldades quase em tudo" e sobretudo na "preparação dos professores que asseguram a base, (…) até nos casos em que a classe é acompanhada por dois professores".

Os dados mostram que a implementação do *ulongeso* bilíngue é um facto, apesar de um início tímido. À semelhança de estudos de Cossa (2007), Meneses (2013 *apud* Timbane, 2019; Nhampoco, 2015), a fase tende a caracterizar-se por condicionalismos ligados à insuficiência de salas de aula, material didático, qualidade e ao número de formadores escolares, *alongexi*, financiamento, à aceitação, por um lado, e, por outro, à resistência a *unyingikiso* da/ na língua ucokwe. E apesar da orientação da Direção Municipal de Educação do Chitato, o vazio de uma legislação adequada tende a tornar complexa a materialização do Plano de Estudo Nacional e a redistribuição da carga horária.

A interpretação e a adaptação do Plano de Estudo Nacional remetem para 6 a 7 tempos a favor da língua portuguesa e 3 da língua ucokwe[33], sendo 1 tempo semanal a média para a interação nesta última em todas as classes, totalizando 4 tempos mensais. Dado o contexto de realização, admite-se serem insuficientes para o cumprimento dos objetivos educativos, instrutivos e operacionais, sobretudo, os relacionados à realidade científica e heterogénica dos *alongi*. E apesar do valor intrínseco e defendido pelos

[33] Segundo a carga horária da 3ª classe, no Complexo Escolar Bairro Sul.

agentes, metodologicamente, a assimetria na carga horária tende a não favorecer a complexidade da matéria prescrita e a consolidação das *yinigikiso*[34], comparativamente a dedicada à língua portuguesa, o que requer uma inversão.

A esta questão junta-se a docência, cuja estatística da Coordenação Provincial se opõe à cobertura real, ao registrar adaptações de professores com pouco domínio da língua vernacular (por exemplo, Complexos escolares nº 10 Mwanguvo, nº 14 Ex-Recinto dos Cavalos, Escola nº 9 Dundo Central e a Escola nº 6 Bairro Sul) para além de condicionarem o arranque do projeto em outras instituições. Esta contrariedade tende a sinalizar a pouca sincronização institucional, científica e acadêmica entre o *Ulongeso* Superior e o *Ulongeso* Geral, caso se cogite sobre a formação de *alongexi* para o *ulongeso* de línguas na EPLN (Agostinho Eduardo, 2021). Aquela formação ao contemplar a disciplina de língua ucokwe, a escassez daqueles confirma a desarmonia na cadeia formativa, com repercuções na monodocência, se atender à formação sólida, bem como a articulação pretendida entre os conhecimentos e o saber fazer como uma garantia dos diferentes Subsistemas de *Ulongeso*, segundo a LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, artigo nº 19 (Angola, 2016).

Deste modo, nas *ma-xikwola ja ilwezo*[35], a aula ao ser favorecida pela motivação dos *alongi*, sobretudo nas 1ª classes, a disponibilidade de material didático, *ytvwamo*[36], a par do *matabicho*[37], seriam variáveis a solucionar atendendo a pobreza a que está mergulhada parte da população estudantil, uma vez que a sua ausência, para além de desumanizar o *ulongeso*, condicionam o rendimento do *mulongi*. Porque ao ser um ser social, está ligado a sua realidade por meio da qual se torna ativo e se projeta para a realidade externa (L. S. Vygotsky, 1930). Por outro lado, a estratégia tradicional de reescrita dos conteúdos ao quadro, por insuficiência de livros, é outro fator que leva ao incumprimento da carga horária, apesar de habituar os *alongi* ao exercício da grafia. Também, é ao longo da (re)escrita e da leitura; oralização para uns e silêncio para outros, que se nota a tendência para (des)motivação em exercitar o inusitado. Porém, tal como constata Simões (2006, p. 48, *apud* Timbane, 2019, p. 96), a exercitação do registro padrão não se limita aos alunos deste nível, afetando também os meios de comunicação social angolanos.

[34] *Aprendizagens*.
[35] *Escolas-modelo*
[36] *Carteiras* e *cadeiras*.
[37] *Merenda escolar*.

Por isso, havendo pouca reflexão crítica sobre a sobreposição cultural e linguística nas 1ª à 3ª classe, a motivação tende a superar o preconceito cultural, ao contrário dos alunos da 4ª a 6ª classes, segundo os **Prfs** dos Complexos Escolares nº 10, nº 14 e nº 4, pela influência da língua portuguesa, o que requer o papel consciencializador dos pais e encarregados de educação. E, retornando a questão de pesquisa, entende-se ser o início do projeto um aspecto encorajador, dado o atraso na sua implementação. Contudo, o acompanhamento da política curricular, a presença dos professores, a elaboração dos programas, a adequação dos horários e dos manuais, o apoio financeiro, a restituição do *matabicho*, o apoio metodológico, maior cooperação com os encarregados de educação e com a Universidade permitem responder às necessidades formativas neste nível, pois sem a sua minimização comprometem-se os objetivos, porque as línguas enquanto fatores psicossociais, as suas condições psicoeducativas dependem das psico-materiais para efetiva humanização.

Considerações gerais

Com as reformas educativas, há cada vez mais consciência de que as línguas nacionais, tal como a língua oficial, gozam de direitos enquanto instrumentos de realização sociocultural dos angolanos. Porém, o desnível estatutário conferido pela Constituição da República e pela LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, obrigam a que políticas linguísticas, atendendo aos desafios do século XXI, sejam contextualizadas a novas formas de *unyingikiso* com o acesso a um aprender a saber, relacional e universal; um saber fazer e um saber ser transversal. Sendo uma imperiosidade para os países subdesenvolvidos, implica maior atenção à diversidade na educação e construção de uma nação.

Os resultados do estudo indicam que, com a reforma curricular, a implementação do *ulongeso* bilíngue procura atender às solicitações da sociedade, porque a língua oficial ao ser tão somente uma via de acesso a várias experiências não resolve a complexidade multilinguística nos variados contextos de *unyingikiso* e de promoção cultural. Esperar-se daí que o Plano de Estudo, ao evidenciar um *ilwezo* transicional, ajude a *unyingikiso* das duas línguas e dos conhecimentos/ experiências (extra) curriculares. Foi possível constatar um início caracterizado por insuficiência de salas de aula, meios didáticos, *malongexi* nativos com experiência e a existência de um ambiente repartido entre o interesse e o desinteresse por parte dos *alongi*, sobretudo, nas classes finais que deriva

da sobreposição da língua portuguesa. Tratando-se de um início, é um esforço encorajador do qual se espera novos resultados com maior comprometimento dos agentes; apoio financeiro, reforço metodológico, deslocamento da *xikwola* para a comunidade e vice-versa e a relação com a universidade pelo fato de o *ulogeso* - *unyingikiso* da língua ser antes uma realização psicocultural.

Grosso modo, é por esta via que, respondendo à questão levantada, a política de integração das línguas nacionais e o recurso ao bilinguismo podem satisfazer as necessidades de *unyingikiso* e, consequentemente, a afirmação da cultura face à globalização.

Referências

AGOSTINHO EDUARDO, A.(2019), *Aquisição do português língua segunda no contexto da escola angolana. Perspectivas para a normalização do português falado em Angola.* Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

AGOSTINHO EDUARDO, A. (2021), A Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e o seu objecto social vs COVID-19. *Revista Eletrónica Kulongesa* – TES. 3 (E-1): 65-74.

ALVES, A. (1994), "*Dicionário português-kimbundu-kikongo* (*línguas nativas do norte de Angola*)", 2.ed, Cooperação Portuguesa.

ANGOLA, (2010), *Constituição da República de Angola*. I Série-n.º 23, de 5 de Fevereiro. Luanda: Assembleia Nacional.

ANGOLA, DIÁRIO DA REPÚBLICA, (2016), Lei n° 17/16 de 8 de Outubro, *Lei de bases de sistema de educação e ensino*. Série nº170. Luanda.

BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*. New York: Henry Holt.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.Porto: Porto Editora.

CERVO, A., BERVIAN, P. & DA SILVA, R. (2007), *Metodologia científica.* 6ª ed. São Paulo: Pearson Education.

COSSA, E. (2007), *Línguas nacionais no sistema de ensino para o desenvolvimento da educação em Moçambique*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

CHICUMBA, M. (2013). A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais, pp. 1-10. In: *IV Colóquio Internacional de doutorando/as do CES. Cabo dos trabalhos.*

Obtido de: https://cabodostrs. ces.uc.pt /n10/doc/ 11.1.2_ Mat _Segun-da_Ch.pdf1. Acesso Fev. 2019

CHICUMBA, M. (2019). *A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. Tese de Doutor no ramo de Linguística Aplicada. Universidade de Lisboa.

CHIVELA et al. (2003). *Caracterização global do contexto angolano e respectivo sistema da reforma educativa*. INIDE: Luanda.

COMPUTACIONAL, I. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (2019). *Rede escolar do município do Chitato*. Dundo- Angola.

GABINETE DA EDUCAÇÃO. Governo provincial da Lunda Norte. (2019), *I workshop provincial da educação*. Dundo.

GASPAR, L. et al. (2012). *A Língua portuguesa e o seu ensino em Angola.* Editora: Dialogarts Rio de Janeiro. Obtido de: http://www. dialogart. uerj.br/aquios/2012-115 monografia0%20web.pdf. Acesso: 12 nov. 2021.

HARMERS, J. & BLANC, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambride University Press.

INIDE (2006). *Programa de língua portuguesa*. *II Ciclo do ensino secundário*. Luanda.

INIDE (2011). *Educação*: *Sete línguas nacionais entram em consolidação no ensino este ano*. Luanda. Obtido de: http://www.portalangop.co.ao/motix/ pt.pt/ noticias/ ed /2011/0/4/sete-ling-nacientram consol-ensino-este-ano.html. Acesso: Set.2021

INIDE (2013), *Programa da 1ª classe do ensino primário*. Luanda: Editora Moderna, S.A.

JULIÃO, A. (2019). A extensão da unidocência no ensino primário em Angola. Educação *Unisinos*. Vol.23, n. 3, pp. 455-470, julho-setembro.

MACKENZIE, P. & WALKER, J. (2013). *Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão.* Síntese da política da campanha global pela educação. IBIS. Education for development.

MED (1986). *Medidas para o saneamento e estabilização do actual sistema de educação e ensino de bases gerais para um novo modelo*. Luanda:MED.

MELLO, H. (2010). *Educação bilíngue*: *uma breve discussão*. Horizontes de Linguística Aplicada, Vol.9, nº1, p. 118-140.

MINAYO, M. (Org.). (2002), *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Ed.Vozes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO 2020-2029. *Estratégia de expansão do ensino bilíngue*. Maputo: MEDH.

NETO, A. (1980). *Ainda o meu sonho.* Discursos sobre a Cultura Nacional. Discurso no acto de posse ao cargo de Presidente da Assembleia Geral da União dos Escritores Angolanos. Luanda/Lisboa: Edições 70.

NGABA, A. (2012). *Políticas educativas em Angola. Entre o global e o local: sistema educativo mundial.* Luanda: SEDIECA.

NGULUVE, A. (2006), *Política educativa angolana (1976-2005): Organização, desenvolvimento e perspectiva*. Dissertação de Mestrado. Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde05062007115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf. Acesso em: 12 Ago. 2019.

NHAMPOCA, E. (2015), "Ensino bilíngue em Moçambique: Introdução e percursos". *Working Paper Linguistic,* Florianópolis, *16* (2): 82-100.

OATANHA, A. & CARVALHO. (2011). *Currículo de formação de professores do ensino primário.* 2.ed. Luanda: MEC.

PAXE, I. (2014). *Políticas educacionais em Angola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Obtido de: https://www.teses.usp.br/teses/disp/48/48134/tde01101718/publico/ISAAC_P_V_PAXE.pdf. Acesso: 2 ago. 2021.

TIMBANE, A. A. (2015). Complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópio*, Vol. 13, n. 1, p. 92-103, jan/abr 2015.

UNESCO (2009). *Relatório mundial: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural-resumo*. Obtido de: http://unesdoc. unesco. org/ images/ 0018/001847/184755por.pdf. Acesso: Out. 2019.

VYGOTSKY, L. (1930), *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. Trad. M. Fontes, São Paulo: Ed. & J.C.

Recebido em: 14/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): EDUARDO, Agostinho Albano. Ensino bilingue como desafio e passos para mais inclusão no sistema de ensino angolano: Caso Lunda-Norte 2019 -2020. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.35-57, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Eduardo, Agostinho Albano.(jan./jun.2022).Ensino bilingue como desafio e passos para mais inclusão no sistema de ensino angolano: Caso Lunda-Norte 2019 -2020. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 35-57.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.2, nº 1 | p.58-74 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo

Olga Judite Jamisse*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-0122-2898

Resumo: Neste artigo apresenta-se um estudo impulsionado por conhecer as práticas de avaliação usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na ESU. E, constituíram objetivos específicos apresentar como é feita a planificação da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na ESU, identificar as práticas avaliativas mais usadas na ESU e por fim trazer as percepções dos professores da ESU sobre o tipo das práticas de avaliação que estimulam aprendizagem. Para o efeito recorreu-se a revisão bibliográfica, análise documental e o questionário. Os resultados evidenciam que avaliação é tida como aquela que tem multiplicidade de entendimento, devido a sua evolução de acordo com as mudanças que ocorrerem na sociedade e no processo de ensino e aprendizagem. A forma como foi programada nos planos analíticos da ESU nosso objecto de análise revela a predominância de testes escritos individuais e a inexistência de práticas avaliativas que conduzem avaliação à sua função formativa. O que significa que os estudantes não experimentam práticas avaliativas que permitem o entendimento de que avaliação é uma negociação ou construção entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, ficou claro que independentemente do paradigma que o docente adota na avaliação é preciso reconhecer que esta ocorre no seio de estudantes com uma diversidade cultural, e que cada um entra no processo de avaliação com um conhecimento prévio obtido na sua cultura e que serve de base para a compreensão dos conhecimentos ministrados na implementação do currículo.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino-aprendizagem; Avaliação; Educação

Assessment practices in the teaching and learning process at Escola Superior Ulongué (ESU): Maputo City

Abstract: This article presents a study driven by knowing the assessment practices used by teachers in the teaching and learning process at ESU. And, specific objectives were to present how evaluation planning is carried out in the teaching and learning process at ESU, identify the most used evaluative practices at ESU and finally bring the perceptions of ESU teachers on the type of evaluation practices that stimulate learning. For this purpose, a literature review, document analysis and a questionnaire were used. The results show that evaluation is seen as one that has a multiplicity of understanding, due to its evolution according to the changes that occur in society and in the teaching and learning process. The way in which it was programmed in the analytical plans of the ESU our object of analysis reveals the predominance of individual written tests and the inexistence of evaluative practices that lead evaluation to its formative function. Which means that students do not experience evaluative practices that allow the understanding that evaluation is a negotiation or construction between all participants in the teaching and learning process. However, it became clear that regardless of the paradigm that the teacher adopts in the evaluation, it is necessary to recognize that this occurs among students with a cultural diversity, and that each one enters the evaluation process with a previous knowledge obtained in their culture and that serves as a basis for the evaluation process. Basis for understanding the knowledge taught in the implementation of the curriculum.

*Licenciada em Ensino de História e Geografia, Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, Doutorada em Educação/Currículo; áreas de pesquisa: currículo e Educação; Docente nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa Cientifica e Projecto, na Academia de Ciências Policiais, Moçambique.

Keywords: Evaluation; Teaching-learning; Evaluation; Education

Pratiques d'évaluation dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'Escola Superior Ulongué: ville de Maputo

Résumé: Cet article présente une étude motivée par la connaissance des pratiques d'évaluation utilisées par les enseignants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'ESU. Et, les objectifs spécifiques étaient de présenter comment la planification de l'évaluation se fait dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'ESU, d'identifier les pratiques évaluatives les plus utilisées à l'ESU et enfin d'apporter les perceptions des enseignants de l'ESU sur le type de pratiques d'évaluation qui stimulent l'apprentissage. À cette fin, une revue de la littérature, une analyse de documents et un questionnaire ont été utilisés. Les résultats montrent que l'évaluation est vue comme celle qui a une multiplicité de compréhension, en raison de son évolution en fonction des changements qui se produisent dans la société et dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La manière dont elle a été programmée dans les schémas analytiques de l'UES notre objet d'analyse révèle la prédominance des épreuves écrites individuelles et l'inexistence de pratiques évaluatives qui conduisent l'évaluation à sa fonction formative. Ce qui signifie que les étudiants n'expérimentent pas des pratiques évaluatives qui permettent de comprendre que l'évaluation est une négociation ou une construction entre tous les participants au processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, il est apparu clairement que quel que soit le paradigme que l'enseignant adopte dans l'évaluation, il faut reconnaître que cela se produit chez des élèves ayant une diversité culturelle, et que chacun entre dans le processus d'évaluation avec une connaissance préalable obtenue dans sa culture et qui sert de base au processus d'évaluation base de compréhension des connaissances enseignées dans la mise en œuvre du programme d'études.

Mots- clés: Évaluation; Enseignement-apprentissage; Évaluation; Éducation

Introdução

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem constitui um desafio na comunidade escolar. Esta exige do professor que na sua prática pedagógica, planifique e verifique constantemente se os conteúdos e as atividades indicadas permitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos na obtenção de um conhecimento significativo. Nesta linha de pensamento pode se considerar avaliação um recurso pedagógico necessário para ajudar o professor a conduzir o processo de ensino, no seu ajustamento e no reconhecimento das mudanças que progressivamente vão ocorrendo, para que os alunos aprendam de forma significativa.

Para o aluno constitui o momento de demonstração do que aprendeu (que pode ser de forma teórica ou prática em situações sociais concretas) ou mesmo da tomada de conhecimento das suas fraquezas. Assim, a reflexão tem por objetivo geral conhecer as práticas de avaliação usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongue (ESU). Na sequência, definiu-se como objetivos específicos

apresentar como é feita a planificação da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na ESU, identificar as práticas avaliativas mais usadas na ESU e por fim trazer as percepções dos professores da ESU sobre o tipo das práticas de avaliação que estimulam aprendizagem.

Portanto, o estudo parte de pressuposto de que os professores da ESU orientam avaliação no modelo tradicional assente no princípio de avaliação como instrumento de medição dos resultados do processo de ensino e aprendizagem e, teve como procedimento metodológico a revisão da literatura, análise documental e questionário. O mesmo apresenta a seguinte estrutura: a introdução, os procedimentos metodológicos, paradigmas da avaliação que fundamentam a pesquisa, apresentação e análise dos resultados da pesquisa, as considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

1 Paradigmas da avaliação

Segundo Luckesi (1998, p.92), etimologicamente o termo avaliar provém do étimo latino da composição “a-valere” quer dizer “dar valor a…”. Porém avaliação pode ser entendida em duas perspectivas. Na tradicional, os autores como Bradfield e Moredock (1963, p.16) consideram que “avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com frequência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica” e na perspectiva libertadora defendida pelo Professor Paulo Freire, avaliação é tida como “uma operação descritiva e informativa, independente face à classificação” (Ribeiro, 1999, p.75).

Fernandes (2005 apud Guba e Lincoln, 1989) distingue quatro gerações de avaliação: a primeira, conhecida como geração da medida, onde avaliação é sinônimo de medir, com a função de classificar, selecionar e certificar. Este entendimento associa-se a emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia, em que as ideias de Taylor influenciaram a dinâmica da educação. O conhecimento passou a ser o único objeto de avaliação, feita de forma descontextualizada, privilegiando a quantificação em busca da objetividade, acreditando que os testes bem elaborados permitem medir com precisão as aprendizagens dos alunos.

Para superar as limitações detectadas na avaliação como medida, observa-se a segunda geração, onde avaliação é tida como descrição. Segundo o autor acima mencionado, autores como Guba e Lincoln (1989) consideram Tyler o pai da avaliação educacional, pela primeira vez se referiu a pertinência da formulação dos objetivos

comportamentais, para servirem de indicadores na avaliação, verificando se eles são ou não atingidos pelos alunos, não se limitando a medir, mas, também a descrever.

Na necessidade de avaliação ir para além da função técnica de medir e descrever, surge a terceira geração com o intuito de formular juízo de valor sobre os objetos avaliados. Segundo Fernandes (2005) foi neste período que Michel Scriven apresenta a distinção dos conceitos de avaliação sumativa (indica à prestação de contas, à certificação, e à seleção) e formativa (com função à melhoria das aprendizagens e a regulação dos processos de ensino e aprendizagem).

Em síntese, nessa geração entende-se que, a avaliação deve induzir ou facilitar a tomada de decisões que regulam o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtém nos testes; avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes e os contextos de ensino e aprendizagens devem ser tidos em consideração no processo de avaliação (Fernandes, 2005, p. 59). O professor nesta geração é tido como um juiz. Contudo, segundo o autor acima mencionado, o conceito da avaliação conheceu uma evolução ao longo das três gerações, porém não se faz sentir nas salas de aulas.

As ideias que caracterizaram a evolução da avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1989) a quem Fernandes (2005) faz referência, reconhecem-lhes a presença de limitações teórico-prática que se resumem em, os sistemas de educação funcionarem segundo as percepções de quem as financia, os professores como verdadeiros juízes no processo de avaliação, os alunos considerados os únicos responsáveis pelo insucesso de ensino, o processo de avaliação não consegue acomodar a diversidade cultural existente na escola, usa-se excessivamente o método científico na avaliação, tornando-a descontextualizada.

As três gerações de avaliação tinham como suporte o paradigma quantitativo, que considera os alunos como sendo seres manipuláveis, o que remete para o positivismo, que estabelece uma semelhança entre a realidade física e a realidade social. Assim, “os avaliadores e avaliados têm uma relação assimétrica assente na separação positivista entre sujeito e objeto o que legitima uma postura autoritária e prescritiva da avaliação em relação às práticas.” (Machado, 2007, p.63).

As limitações das três primeiras gerações de avaliação permitiram o surgimento da quarta geração denominada de negociação e construção. Esta representou uma ruptura epistemológica, por trazer como pressupostos a negociação e a interactividade entre os

intervenientes do processo de avaliação (Fernandes, 2005). Esta dinâmica torna avaliação receptiva e também construtivista, uma vez que, baseia-se em princípios, ideias e concepções que destacam: o uso diferenciado de estratégias, técnicas e instrumentos no processo de avaliação; a interactividade entre todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem; o privilégio da avaliação formativa, com a função de melhorar e regular o processo de aprendizagem; o feedback; a avaliação é tida como uma construção social que toma em consideração os contextos, a negociação, a participação dos intervenientes e a construção social do conhecimento e a predominância dos métodos qualitativos na avaliação, sem no entanto, abster-se dos métodos quantitativos (Fernandes, 2005).

Como se pode depreender das ideias do autor acima citado, as percepções da geração de avaliação como negociação e construção têm o seu alicerce no paradigma crítico ou emancipatório. Segundo Habermas (1997), este paradigma é o único que permite trazer soluções aos problemas epistemológicos e éticos causados pelo paradigma objectivista da avaliação. Pois, incentiva "a auto-avaliação e o desenvolvimento consensual de critérios, por forma a promover a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos implicados nos processos educativos" (Barreira, 2001, p.63). Ademais, atribui uma importância exponencial aos processos avaliativos que envolvem todos os intervenientes e implementa uma diversificação de técnicas na avaliação.

O pensamento dos autores acima mencionados torna claro que avaliação ocorre num processo de ensino e aprendizagem imbuído numa diversidade cultural. É nesta visão que Tapias (2013) alerta para a necessidade da implementação da interculturalidade, onde é preciso valorizar e respeitar as diversas formas de conhecimento, de expressão, de costumes e de tradições. O êxito reside em estabelecer um diálogo intercultural na avaliação e este pode ser conseguido procurando "compreender os hábitos, os costumes, as ideologias, os valores, as crenças do outro, respeitando e não sobrepor a sua cultura (…) mas sim, fazer com que ambas possam coexistir" Furtado (2014, p. 27).

Portanto, a questão da diversidade cultural, segundo Sacristán (2002), deve ser entendida como sendo natural, porque ela representa uma forma de ser e de estar dos seres humanos. O fundamental é reconhecê-la e planificar a avaliação, tomando em consideração a sua presença, para melhor enquadramento do processo avaliativo na

aprendizagem, uma vez que, o aluno não é um objeto, mas sim, um sujeito proveniente de um meio social concreto e com um conhecimento prévio, que lhe proporciona fundamentos para dar significado aos conhecimentos plasmados nos programas do currículo escolar (Sacristán, 2000).

2 Tipos de Avaliação

Da oportunidade obtida de poder lecionar em dois subsistemas (Subsistema do Ensino Geral e do Ensino Superior) do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique, conseguimos observar de forma direta que os professores (na realidade moçambicana) no processo de ensino-aprendizagem implementam frequentemente a modalidade de avaliação sumativa e na espontaneidade as modalidades de avaliação diagnostica e formativa. Para uma melhor compreensão do que consistem estes tipos de avaliação procuramos trazer argumentos desenvolvido pelos autores com interesse na questão da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Como referem alguns autores (Bloom et al.,1983; Balester, 2003; Hoffmann, 2008; Kraemer, 2006; Machado, 1995; Hadji, 2001) avaliação diagnóstica é feita para entender o perfil inicial dos estudantes que serão submetidos a determinados conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. É assim que Rabelo (2003, p. 72) defende que o diagnóstico “é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um individuo (…). Momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para soluciona-las”. A informação obtida a partir desta avaliação pode referir-se a uma turma ou classe, o que se denomina por *prognose* ou prognóstico, e quando a informação refere o ponto de situação de cada aluno designa-se por *diagnose* ou diagnóstico (Jorba & Sanmarti, 2003).

Para estes autores os resultados da *diagnose* devem permitir que o professor tenha um conhecimento profundo da bagagem cognitiva, habilidades e dificuldades de cada um dos seus alunos, o que possibilita saber se eles tem ou não os pré-requisitos necessários para o acompanhamento dos conteúdos a serem ministrados nas unidades temáticas. Ademais Ribeiro (1999, p.82) aponta para este tipo de avaliação com sendo aquele que também pode “proceder ao levantamento de condições físicas, materiais e ambientais que se afiguram necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes”.

No entanto, a implementação desta modalidade de avaliação é benéfica no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para o professor, porque pode antes conhecer os pontos fracos e fortes dos seus alunos e planificar a ministração de alguns conteúdos que criam pré-disposições para a compreensão das novas aprendizagens. Ainda pode ter lugar a ação de "agrupar os alunos de acordo com a proficiência que demonstraram nos resultados de provas diagnósticas, no sentido de responder as necessidades específicas de cada grupo" (Ribeiro, 1999, p.82). Este tipo de avaliação tem como práticas avaliativas o teste oral e o trabalho escrito individual. Nessa perspectiva, pode-se acentuar que avaliação diagnóstica é anterior ao processo de ensino e aprendizagem de novos conteúdos e encontra, sobretudo, uma continuidade na avaliação formativa.

Avaliação formativa é aquela que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem para permitir o ajuste dos conteúdos, contempla também o uso de recursos para que os déficit identificados sejam superados e a aprendizagem seja efetiva, portanto, alimenta direitamente a ação pedagógica (Perrenoud, 2008). A questão da avaliação formativa começa com Scrieven em 1967, retomada por Bloom et al. em 1971 e defendida a sua implementação na íntegra no colóquio realizado na Universidade de Genebra em 1978. Allal (1986) distingue três formas da operacionalização desta avaliação: Avaliação pontual de regulação retroativa, esta ocorre após a lecionação de um determinado conteúdo para verificar se foram ou não alcançados os objetivos pré-estabelecidos, para tal são administrados alguns exercícios; avaliação contínua de regulação interativa, no uso desta o professor observa o estudante ao longo da sua aprendizagem e ajuda-o a identificar as dificuldades e a diagnosticar a origem das mesmas, para uma pronta intervenção; por fim, tem avaliação formativa na forma mista que permite o professor implementar as duas modalidades para aferir o nível de assimilação dos conteúdos ministrados.

Avaliação formativa ocorre na inter-relação entre professor e aluno, com a intenção de, por um lado, orientar o aluno a identificar e a superar as suas dificuldades por forma a progredir na sua aprendizagem. Por outro lado, fornece ao professor um *feedback* do alcance ou não dos objetivos, de modo que possa manter ou selecionar melhores materiais didáticos, métodos e estratégias, para o alcance dos objetivos e superação das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é importante destacar que é preciso descrever as etapas de forma

estruturada de como captar informação a ser analisada para a compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos em algumas aprendizagens (Pacheco, 1998).

É nesta perspectiva que Rabelo (1998) advoga que este tipo de avaliação tem também função de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar e corrigir assumindo o papel de veículo que transporta a informação do decurso do processo de ensino e aprendizagem para o professor e para o aluno. Por esta razão é preciso adequar os materiais didáticos, os métodos e as estratégias de ensino às exigências facultativas de aprendizagem dos alunos, assim como às suas carências de saber, saber ser e estar nesta sociedade em constantes transformações.

Assim avaliação formativa implementa-se de forma diferente da avaliação sumativa, pois tem como principais práticas avaliativas, questionamento oral; portfólio; autoavaliação (participação, dinâmica do grupo, relatório escrito); trabalho de projeto; experiência com os alunos no trabalho de campo; apresentação oral de trabalho em grupo com debate; exercícios de auto correção e trabalho escrito em grupo.

Por fim avaliação sumativa, que Segundo Ribeiro (1999, p. 28) não é “de rede fina como a formativa, mas fornece uma visão de conjunto sobre um segmento programático que avaliação formativa não dá”. Ela tem como práticas avaliativas os testes escritos individuais, trabalhos escritos individuais e testes orais individuais. O principal pressuposto desta avaliação é de certificar e selecionar, embora é preciso destacar que ela apresenta várias funções de acordo com o momento da sua efetivação. Quando realizada no decurso da aula “tem uma função formativa, pois proporciona a adaptação do ensino às necessidades das aprendizagens dos alunos; se for feita no fim de um período letivo tem por função a tomada de decisão acerca da retenção ou progressão do aluno” (Barreira, 2001, p. 82-83).

3 Procedimento metodológico

Do ponto de vista metodológico, o estudo sobre as práticas de avaliação foi desenvolvido na ESU, uma escola pública que ministra o curso de ciências militares, localizada na cidade de Maputo. Abordagem qualitativa nos ajudou a identificar as práticas de avaliação mais usadas pelos docentes (que ministraram aulas no 1º e 3º ano durante o 1º semestre do ano acadêmico de 2021) no seu dia-a-dia na sala de aula. Para a materialização desta abordagem foram usadas as seguintes técnicas de recolha de dados: Pesquisa bibliográfica, documental e questionário.

A partir destas técnicas foi possível explorar os conteúdos da literatura segundo os paradigmas de avaliação, que alguns autores tomam-na como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, *tendo em vista* uma tomada de decis*ão”* (Luckesi, 1998, p. 33). E nos documentos, sobretudo nos planos temáticos e analíticos procuramos compreender a política avaliativa da Escola, assim foram analisados vinte três planos analíticos (doze das disciplinas do 1º semestre do 1º ano de 2021 e onze das disciplinas do 1º semestre do 3º ano de 2021), com o intuito de perceber como é feita idealizado o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes. Esta análise foi feita na base da técnica de análise de conteúdo.

O questionário foi administrado aos docentes, o que nos permitiu obter opiniões dos mesmos sobre as práticas avaliativas mais usadas no seu quotidiano e nos cortes avaliativos, assim como quais destas consideram práticas promotoras de melhores aprendizagens e o que se pode depreender delas, em relação a sua implementação. Os dados resultantes da administração do questionário foram analisados seguindo procedimentos estatísticos simples. No geral a pesquisa obedeceu às seguintes etapas: revisão da literatura e construção do conceptual do estudo; recolha e estudo dos documentos (plano curricular, planos temáticos e planos analíticos) normativos no contexto do processo de ensino e aprendizagem da Escola; preparação dos questionários; administração do questionário aos docentes do primeiro e terceiro anos, a transcrição dos excertos do texto dos documentos normativos que foram objeto de análise para uma matriz com dimensões de análise; interpretação desses discursos tomando em consideração as referências teóricas que suportam o estudo e, por fim, a elaboração do relatório.

A amostra do estudo foi estratificada em docentes das disciplinas do 1º semestre do 1º ano e docentes das disciplinas do 1º semestre do 3º ano, no ano acadêmico de 2021. A amostra desenhada era de 70 docentes, porém, na prática conseguiu-se recolher 50 questionários. O nível de cobertura situou-se a 85.7%. Os professores que participaram do estudo foram selecionados aleatoriamente e recorreu-se a lista dos docentes dos anos abrangidas pelo estudo, fornecida pelo Departamento de Ensino e Aprendizagem. A escolha desta amostra deveu-se ao fato dos docentes do primeiro ano serem estes que introduzem o estudante pela primeira vez aos métodos de ministração de aulas e as práticas avaliativas do ensino superior, ação que requer um vasto conjunto de saberes psico-didácticos.

Com relação aos docentes do terceiro ano é por estes estarem a trabalhar com estudantes que, por um lado, já estão familiarizados com um amplo conjunto de saberes científicos que compõe o currículo do curso e, por outro lado, se acredita que possuem uma capacidade de argumentação, condição que pode levar aos docentes à implementação de várias práticas avaliativas. Assim em cada ano foram inquiridos 25 docentes.

Em todo o processo de recolha de dados foram acautelados os princípios éticos da investigação, nomeadamente: os princípios de honestidade, a partir do qual explicou-se aos participantes da pesquisa a responsabilidade da pesquisadora, solicitando a colaboração dos mesmos na pesquisa. Adicionalmente, garantiu-se a confidencialidade das respostas que foram fornecendo, bem como o anonimato no preenchimento do questionário.

4 Apresentação e análise dos resultados

O estudo sobre as práticas de avaliação usadas pelos professores na ESU exigiu a recolha de dados nos 23 planos analíticos, do primeiro semestre do 1º ano e do 3º ano e administração do inquérito a 50 professores das turmas do 1º e 3º ano, do ano acadêmico de 2021. Os inquiridos a sua maioria foram de sexo feminino. O grau acadêmico dos professores que participaram no estudo e a formação psicopedagógica foram variáveis que interessaram captar nesta pesquisa, de modo a perceber a influência que podem exercer na escolha das práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem. Assim dos 50 professores inquiridos 30% possuem o grau de Licenciado; 42% de Mestre e 18% de Doutor. Do universo 78% tem a formação psicopedagógica, 16% não tem e 3% não responderam a questão. Sobre o tempo de serviço a maioria tem mais de dez anos de serviço correspondendo a 76%, leva afirmar que são professores com experiência no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 Planificação da avaliação no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas que corporizam o currículo da ESU.

A programação dos tipos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na ESU é feita a prior quando se elaboram os planos analíticos das disciplinas semestrais ou anuais. Da análise feita constatou-se que nos planos analíticos das disciplinas do primeiro

semestre do 1º ano existe uma variedade de projeções, nove planos analíticos apresentam como projeção testes escritos individuais, porém, três dentre estes fazem menção a realização do teste escrito individual e trabalho independente individual; um plano dá indicação de efetivação de testes individuais e oito avaliações formativas (práticas e teóricas) após a lecionação de um grupo de conteúdos que corporizam as unidades temáticas, por fim, existem três planos que não prevê nenhuma avaliação.

De igual modo foi feita a mesma análise em relação aos onze planos analíticos das disciplinas do primeiro semestre do 3º ano, onde se constatou que sete destes têm idealizado como avaliação testes escritos individuais, quatro destes não só programaram testes escritos mais também trabalho independente individual, três não preveem nenhuma avaliação e um plano planificou a realização de testes escritos, trabalho independente e organização de um portfólio.

Como se pode entender, a idealização de avaliação apresentada nos planos analíticos, que foram objeto de análise é diversificada, 69.5% planificaram testes escritos individuais, 30% destes planos preveem a realização de testes escritos e trabalhos independentes, 26% não preveem nenhuma programação de avaliação e 0.8% programaram testes escritos, trabalhos independentes e organização de portfólio.

A planificação da avaliação presente nos planos é tripolar. No primeiro polo tem se os planos que dão ênfase aos testes escritos e aos trabalhos individuais. Segundo Luckesi (1998) a implementação desse tipo de avaliação tem o seu alicerce na “pedagogia de exame”. Esta prioriza o academicismo, fazendo com que no processo de ensino e aprendizagem predomine avaliação sumativa, que valoriza a resolução de exercícios de forma individual a partir dos conteúdos ministrados pelo professor na sala de aula, com o propósito de certificar e selecionar.

No segundo polo estão os planos que não apresentam nenhuma programação de como serão avaliados os alunos no processo de ensino-aprendizagem, o que levanta a seguinte questão: como será feita a retroalimentação deste processo de ensino-aprendizagem? A não previsão de avaliação nesses planos analíticos é uma divergência com o que defendem os autores Ribeiro (1999); Barreira (2001), que consideram avaliação um momento informativo, de descobrir as dificuldades dos alunos e adaptar o ensino há novas estratégias para a superação das mesmas.

Os professores nessas disciplinas assumem-se como verdadeiros donos de conhecimento que vão implementando qualquer tipo de avaliação sempre que achar e

atribuindo notas de forma arbitrária aos seus estudantes. Por fim, o terceiro polo é constituído por planos que de forma insipiente programaram avaliação no espírito de negociação e construção, aceitando que o processo de ensino e aprendizagem ocorre numa diversidade cultural carregada de várias formas de conhecimento, que devem coexistirem no momento da avaliação do processo de ensino e aprendizagem formal.

4.2 Práticas avaliativas usadas pelos professores a ESU

Para a identificação das práticas de avaliação usadas pelos professores foi apresentada uma diversidade de práticas que podem ser implementadas pelos professores no processo de avaliação, tais como: testes escritos individuais, trabalho escrito individuais, trabalho escrito em grupo, apresentação oral do trabalho em grupo, questionário oral, portfólio, exercícios de autocorreção, autoavaliação, trabalho de projetos, teste oral e experiência com o estudante no trabalho de campo. Destas práticas o trabalho escrito individual (76%) foi indicado pelos professores respondentes do questionário como sendo a prática mais usada. E, de forma regressiva constatam-se práticas usadas com pouca frequência tais como: questionamento oral (63%); os testes escritos individuais (64.8%); trabalho escrito em grupo (43%); apresentação oral de trabalho em grupo seguida de debate (34%). O portfólio (53.3%); experiência com alunos no trabalho de campo (48.9%); os trabalhos de projetos (48.7%); o teste oral (47.6%); avaliação a partir de critérios (31%); exercícios de auto correção (28.2%); grelha de observação sobre os aspectos observados durante o processo de aprendizagem (24.4%) são práticas que os professores não usam para avaliação das aprendizagens dos seus estudantes.

Como se pode entender o trabalho escrito individual, os testes escritos individuais e o questionamento oral constituem as práticas de avaliação dominantes no contexto da ESU. O domínio dessas práticas encontra explicação na primeira geração de avaliação referenciada por Fernandes (2005), em que avaliação é vista como sinônimo de medir, com a função de classificar, selecionar e certificar. O conhecimento é o único para verificar se ocorrem ou não mudanças comportamentais no seio dos estudantes, o que leva a percepção de que a concepção do processo de avaliação presente nos professores está baseada no modelo tradicional.

4.3 Percepções dos professores da ESU sobre o tipo das práticas de avaliação que estimulam mais as aprendizagens

Na sequência das práticas mais usadas na avaliação foi necessário buscar as percepções dos professores inquiridos sobre as práticas avaliativas consideradas mais adequadas para o estímulo do desenvolvimento de mais aprendizagens no seio de estudantes. Dos 50 professores que responderam a questão, 73.9% indicaram o trabalho escrito individual; 69.6% teste escrito individual; 64.6% questionamento oral e 46% apresentação oral de trabalho em grupo, como sendo as práticas avaliativas que mais estimulam os alunos a desenvolverem a sua aprendizagem. Em contra partida, os exercícios de autocorreção (58.7%); a grelha de observação sobre os aspectos observados durante o processo de aprendizagem (50%); a experiência com alunos no trabalho de campo (59.5); o portfólio (40%) e os trabalhos de projetos (39%) foram práticas mencionadas pelos professores como sendo aquelas que não estimulam os estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens.

O entendimento dos professores sobre as práticas de avaliação que promovem mais aprendizagens nos alunos é contrário às abordagens que olham para avaliação como sendo aquela que ocorre de forma simétrica na inter-relação professor e aluno, assumindo-a como recolha sistemática de informações sobre as quais se formulam juízos de valor que permitem a tomada de decisões. Ademais, orienta o aluno a identificar o seu sucesso e as suas dificuldades, fornece ao professor o *feedback* de todo o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as etapas pré-definidas. A essência dessas abordagens está no paradigma crítico ou emancipatório que apela para que o professor observe o pressuposto de negociação, construção e interação entre os intervenientes do processo de avaliação (Fernandes, 2005), dado que, estimula “a autoavaliação e o desenvolvimento consensual de critérios, por forma a promover a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos implicados nos processos educativos” (Baneira, 2001, p.63).

É assim que Fernandes (20005) advoga que esta dinâmica torna avaliação receptiva e construtivista, uma vez que, se baseia no uso diferenciado de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, o que permite verificar se ocorrem ou não alterações comportamentais. Portanto a observância desta perspectiva pode conduzir ao abandono da percepção de que a melhor forma de avaliar é aplicação da avaliação sumativa, que a

partir desta pode-se medir, certificar, selecionar e formular juízo de valor, como se tratasse de objetos.

Considerações finais

O estudo parte de pressuposto de que os professores da ESU orientam avaliação no modelo tradicional assente no princípio de avaliação como instrumento de medição dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, e definiu-se como objetivo conhecer as práticas de avaliação usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na ESU. A análise feita revelou a confirmação da hipótese e a materialização do objetivo. Uma vez que, na ESU que constituiu objeto de pesquisa avaliação é tida e usada como medida e como classificação que permite selecionar.

Esta percepção está visível nos planos analíticos que apresentam toda a programação do processo de ensino do semestre ou do ano predominarem os testes escritos individuais (65%); 26% não apresentam nenhuma programação de como vai decorrer avaliação nas suas disciplinas, fato que permite a colocação de várias questões, em busca de querer saber como é que os professores vão verificar o alcance ou não dos objetivos pré-definidos; e, só 0,8% de planos é que apelam às práticas avaliativas que conduzem avaliação á sua função formativa, na perspectiva de negociação e construção.

Ademais, os professores respondentes do questionário indicaram como práticas de avaliação usadas com frequência testes escritos individuais (63.8); trabalhos escritos individuais (64%) e questionamento oral (76%), e por outro lado, na questão relacionada com a indicação das práticas que promovem melhores aprendizagens os professores continuaram apontarem o trabalho escrito individual (73.9%); testes escritos (69.6%) e questionamento oral (64.9%).

A pesquisa demonstrou ainda que os professores da ESU não priorizam as práticas avaliativas que estimulam os estudantes na elaboração do conhecimento de forma independente, uma vez que, não implementam técnicas de avaliação que levam os estudantes a desenvolverem capacidade de autoavaliação das suas aprendizagens. Por exemplo, na questão relacionada com o saber quais as práticas de avaliação que promovem mais aprendizagens, as suas respostas revelaram ser incipiente o uso das práticas de avaliação como: experiência com estudantes no trabalho de campo (59,5%); exercícios de autocorreção (58.7%); o portfólio (40%) e os trabalhos de projetos (39%).

O não uso destas práticas retira na avaliação o mérito desta acompanhar a evolução dos estudantes, a recolha sistemática de informações sobre as quais pode-se formular um juízo que permite a tomada de decisão. A diversificação das técnicas de avaliação pode ajudar a ultrapassar o procedimento de usar avaliação na procura do que os estudantes não aprenderam, mas, buscar o que os estudantes aprenderam, desconstruir a percepção de que avaliação se resume na aplicação de testes escritos e no trabalho escrito individual, pois os resultados desta técnica pode não visualizar a situação real dos estudantes.

Contudo, pode-se afirmar que independentemente do paradigma que cada docente adota na avaliação é preciso ter em consideração que esta ocorre no seio dos estudantes que se caracterizam por diversidade cultural. Como se pode depreender, cada estudante chega a Escola com um conhecimento prévio obtido na sua cultura e que serve de base para a compreensão dos conteúdos didáticos e estes podem ser avaliados num ambiente de negociação e construção de *feedback,* acompanhando o estudante no desenvolvimento da sua aprendizagem, indicando os objetivos alcançados, os não alcançados e as dificuldades que constituem desafios.

Referências

Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: c*oncepções Psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Coimbra, Almedina.

Ballester, M. et al. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.

Bradfield, J.; Moredock, H.S. (1963). *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro, Fundo de cultura.

Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do Ensino Básico*. Coimbra, Universidade de Coimbra, tese de doutoramento (policopiado).

Bloom, B. S. et al. (1983). *Taxionomia de objectivos educacionais e domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editora.

Furtado, A. (2014). *Manual de curso de lidar com a diversidade cultural e promover a igualdade e valorizar a diferença.* Disponível em: www.cidadesglocais.org/ficheiros/file/diversidade_cultura.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

Guba, E.; Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. San Francisco, Jossey Bass.

Grupos de Disciplinas (2020). *Planos analíticos das disciplinas do 1º semestre do 1º ano*. Maputo, ESU.

Grupos de Disciplinas (2019). *Planos analíticos das disciplinas do 1º semestre do 3º ano*. Maputo, ESU.

Habermas, J. (1997). *Teoria de la accion comunicativa: complementos y estúdios prévios*. Madrid, Catedra.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmitificada.* Porto Alegre, Artmed.

Hoffmann, J.M.L. (2008). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre, Mediação.

Jorba, J. ; Sanmarti, N. (2003). *A função pedagógica da avaliação*. In: Ballester, M. et al. (Org.). Avaliação como apoio aprendizagem. Porto, Atmed.

Kraemer, M. E. P. (2006). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. coloquio internacional sobre gestão universitária na América do sul. Disponível na Internet via https://www. Anpocs. Avaliação/bib61.pdf. Acesso em 18 de Abril de 2021.

Luckesi, C.C. (1998). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*, São Paulo, Cortez.

Machado, E. (2007). *Avaliação e participação: um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação continua*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, tese de doutoramento (policopiado).

Machado, M. A. A. (1995). Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. São Paulo, Revista Editorial.

Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In: Almeida, L. S. e Tavares, J. (Org). *conhecer, aprender, avaliar.* Porto, Porto Editora.

Perrenoud, F. (2008). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica. Lisboa, Educação Inclusiva.

Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis, Editora Vozes.

Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa, Texto Editora.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo – Uma Reflexão Sobre A prática*. SP, Artmed.

_____. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre, Artmed.

Tapias, J.A.P. (2013). “Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo interculturais”. In: Sacristán, J. G. (Org.): Saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo,Penso.

Recebido em: 14/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): JAMISSE, Olga Judite. Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.58-74, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Jamisse, Olga Judite (jan./jun..2022). Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo*. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 58-74.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.75-91 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Colégio nº13 do Dundo (Angola)

José Corindo Muaquixe [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-3179-5814

Resumo: As teorias de aprendizagem apresentam concepções ou abordagens que sustentam as distintivas formas de aquisição do conhecimento, competências e habilidades. O presente trabalho é resultado de uma investigação feita com o objetivo de discutir as implicações do Tradicionalismo no Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Colégio nº13 do Dundo, a partir do questionamento a respeito de qual teoria de aprendizagem pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem dentro desse contexto. Destaca-se que essa investigação é de natureza descritiva e apresenta resultados quantitativos derivados de aplicação de questionário aos alunos como instrumento de recolha de dados. Para o alcance do objetivo estabelecido, utilizamos métodos como a descrição e observação. Nesta pesquisa, os resultados obtidos revelam que os alunos do Colégio nº13 enfrentam dificuldades nas aulas de estudo da gramática, pelo fato de a metodologia ser fundamentada em abordagens tradicionalistas que os impedem de se expressar ativamente. Esta gramática apresenta impulsivos dogmas que favorecem outra realidade linguística, dessa forma, este estudo revela que os mesmos alunos apresentam dois quadros de expressão linguística, o primeiro está ligado a um português coloquial que, sobretudo, é real, e o segundo ligado a um português que só faz sentido quando o aluno está dentro no ambiente escolar, orientado pelo uso do que é certo e errado, o que impede a construção de uma aprendizagem ativa. Com a observação das aulas, notou-se um certo tradicionalismo/comportamentalismo de professores que inibem e desconsideram o português que os alunos fazem uso no dia a dia.

Palavras Chave: Ensino; Língua Portuguesa; Teorias de aprendizagem

Maliji akulu aku longesela nawo laka lyia Phutfu ku Colégio nº13 mu limbo lia Dundo (Angola)

Mugimbu[1]: Maliji aku longesela katwama nhyi ulumbunuiso waku twala ku nhinguikisa yuma. Isoneko ino ina lumbununa milimo tuna kalinga ha kutala ku Maliji akulu aku longesela nawo laka lyia Phutfu ku Colégio nº13 mu limbo lia Dundo. Ha ku putuka nhyi milimo yino twali ngo: maliji aka makwasa a kutwala kulonguesa laka lia phutfu ku Colégio nº13 mu limbo lia Dundo. Cino kukimba cetu cili ca cilika ca isoneko makazuka kuca ca mianda yia yiwape hanji yia utotombwa hamwe nyi we unjiha kulimika ku kuzuka ca ihendeleko anji yhula kuli atata nyi kuteta ca yhunda kuli ana. Tunakailinga nyi kuzuka ha kutalatala há kusonewa nyi kumanununa hamwe nyi kuhembula maseliekela ha kwa sekulula. Ha kutwala ha kuca ca kuzuka ca ino inatuxindakenha nguenhi akongueso amu Colégio nº13 kaku palika ikatachi ha kutwala no nhinguika isoneko ya limi lia phutfu. Milimo ino ina nhinguikisa ngo alongueso a xikola ize kaku handjika laka lia phutu kali, laka li tangu lina lumbunula phutu gize aku handjika kuzuwo, laka lia mu txitango lina lumbununa phutu gize a kuhandjika ku xikola. Amwe longuexi amu xikola ize, kequi ku lumbununa kanawa phutu gize aku handjika txunguimba jo ku zuwo.

Xindakenio yiaco: Ilongeso; Laka lyia Phutfu. Maliji aku longesela nawo

[*] Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa na Escola Pedagógica da Lunda Norte da Universidade Lueji A´Nkonde. E-mail: josemuaquixe@gmail.com
[1] Tradução feita pelo autor.

The implications of traditionalism in the process of teaching-learning of portuguese language in the Colégio nº13 do Dundo (Angola)

Abstract: Learning theories present conceptions or approaches that support the distinctive forms of knowledge acquisition, skills and skills. The present work is the result of an investigation made with the objective of discussing the implications of Traditionalism in the Process of Teaching-learning of Portuguese Language in The College No. 13 of Dundo, from the questioning about which learning theory can contribute in the teaching-learning process within this context. It is noteworthy that this research is descriptive in nature and presents quantitative results derived from the application of a questionnaire to students as a data collection tool. To achieve the established objective, we used methods such as description and observation. In this research, the results obtained reveal that students from College No. 13 face difficulties in grammar study classes, because the methodology is based on traditionalist approaches that prevent them from actively expressing themselves. This grammar presents impulsive dogmas that favor another linguistic reality, so this study reveals that the same students present two frames of linguistic expression, the first is linked to a colloquial Portuguese that, above all, is real, and the second linked to a Portuguese that only makes sense when the student is inside the school environment, driven by the use of what is right and wrong, which prevents the construction of active learning. With the observation of the classes, a certain traditionalism/behavioralism of teachers was noticed that they instill and disregard the Portuguese that students make use of on a daily life.

Keywords: Teaching; Portuguese language; Learning theories

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) nas escolas orienta-se pela tradição gramatical, deixando à margem diferentes concepções ou visões que concebem a língua como fenômeno social, cultural e ideológico. No contexto do Colégio nº13, os alunos fazem uso da LP em duas variantes, a primeira tem a ver com o Português da Angola (PA) que, sobretudo, é carregado de influências de línguas nativas, o que o caracteriza como um português mais contextualizado, pelo fato de o aluno utiliza-lo espontaneamente. A segunda variante faz referência ao Português Europeu (PE), com padrão que desfavorece a realidade do aluno, por ser um português que enfatiza a teoria tradicionalista, por meio de avaliações do que é certo ou errado no uso da língua.

Justificamos a elaboração deste trabalho, com base na observação empírica realizada ao longo do percurso de nossas atividades acadêmicas enquanto professor de LP. Verificamos, no processo ensino-aprendizagem de LP, a permanência do tradicionalismo como teoria única de facilitação de aprendizagem, no entanto, sabe-se que esta teoria dificilmente é geradora de um ensino democrático, visto que o aluno é concebido como sujeito passivo. As suas abordagens não são levadas em conta tudo porque essa teoria circunscreve o ensino com terminologias tradicionalistas, logo, leva a

nossa preocupação em desenvolver um trabalho com vista a desencorajar a permanência do tradicionalismo.

Com esta pesquisa, levantamos o seguinte pergunta: qual teoria de aprendizagem é favorável ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto do Colégio nº13 do Dundo? A partir disso, estabelecemos como objetivo geral discutir as implicações do Tradicionalismo no Processo de Ensino-aprendizagem e como objetivo específico, buscamos descrever o quadro atual e identificar as principais dificuldades nesse contexto. De natureza descritiva, esta investigação apresentará resultados a partir de uma análise quantitativa, com base na elaboração e posterior aplicação de um questionário como instrumento de recolha de dados. Para o alcance do objetivo geral, utilizamos métodos como a descrição e observação.

Este trabalho está estruturado em três seções, a primeira, faz reflexões sobre o ensino-aprendizagem de LP no Colégio nº13 do Dundo, com base no real panorama que a LP tem no contexto, sobretudo demonstrando o uso linguístico dentro de contextos reais de comunicação. A segunda apresenta uma incursão acerca da metodologia utilizada para o alcance dos objetivos estabelecidos na elaboração deste trabalho, posteriormente, são apresentadas análise e discussão dos resultados derivados de aplicação do questionário.

1 Reflexões teóricas sobre o Ensino-aprendizagem de LP no Colégio nº13 do Dundo

O processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), no contexto do Colégio Nº13 do Dundo, tem sido sistematizado com base na teoria tradicionalista que reflete o comportamentalismo. As matérias são ministradas e extraídas de um programa repleto de terminologias relacionadas à gramática tradicional, com receitas coercitivas que, de certo, impedem um ensino aberto e bilateral, tal como menciona Oliveira (2011), para quem, dentro dessas perspectivas tradicionalistas, o aluno é um agente passivo e o professor é, exclusivamente, o detentor do saber na sala de aula. Percebemos, nesse contexto, que a criatividade do aluno é deixada a parte, visto que ele é concebido como objeto do meio, se ensina apenas o que o programa[2] elaborado pelo MED apresenta como objetivo curricular de uma dada classe.

A natureza da disciplina de LP no processo ensino-aprendizagem busca reforçar e melhorar no aluno a competência integral, comunicativa e linguística, tendo em conta o funcionamento da língua em situações reais de comunicação. No contexto do Colégio

[2] Programa de Língua Portuguesa do I ciclo.

Nº13 do Dundo, é um fato ver que alunos têm a LP como L1 (Língua Materna), outros a consideram como L2, pois os que tem a LP como L1 são alunos que nasceram entre os anos 2000.

A LP no contexto do Colégio em análise tem estado em forte contacto com a língua local, os alunos usam uma LP que lhes é típica, carregada de conjunto de traços advindas da língua local, ou seja, influências de línguas autóctones, que apresentam diferenças significativas entre oralidade e escrita. Nesse sentido, Mingas (2002) evidencia que, em Angola, fala-se uma LP que é variante do português de Portugal, considerada resultado da influência e contacto estabelecido com as línguas nativas da Angola.

De acordo com Mateus, Pinto *et al*. (2009), é preciso ter em conta o perfil (socio-psico) linguístico dos alunos que não têm a língua de ensino como L1, fato que constitui uma das grandes medidas a ser tomada acerca das políticas educativas e linguísticas. Os mesmos autores acrescentam que a tomada de decisão sobre políticas de ensino de língua não deve ser olhada como caso centralizado onde os programas de ensino são elaborados no outro contexto e enviados para um contexto desfavorável, os estudos devem partir regionalmente (cada região vai apresentar um conjunto de necessidades sobre o ensino de línguas) e só assim cada região podia optar pelas formas mais adequadas de ensino sem se desviar da regra ou do que se pretende.

Para ensinar uma língua são necessárias competências, conhecimentos e a utilização de metodologias e estratégias que torne o processo eficaz tendo em conta a aprendizagem, logo, não é uma tarefa de simplesmente reproduzir programas, sequências didáticas, gramáticas entre outros instrumentos, sem principalmente olhar a língua como organismo que precisa de conjunto de reflexões no que refere o ensino-aprendizagem. Através do formato real da LP no Colégio Nº13 do Dundo, ressalta-se a importância de se basear mais na teoria socio-construtivista à tradicionalista, que se circunscreve a obedecer regras ou normas tradicionalistas da gramática que favorece o contexto europeu.

Evidencia-se que o socio-construtivismo para o ensino de LP tem uma posição que vai ao encontro das metodologias linguísticas ligadas a adequação de estratégias, conciliação de programas que absolutamente vão responder ao que é indispensável para aprendizagem explícita do aluno no seio escolar e, ao mesmo tempo refletir sobre psicologia educacional, o uso de meios ou material didático que vai ajustar-se ao ensino, a filosofia de educação, a clareza de objetivos educativos, bem como o conhecimento sobre o que é necessário para o ensino desejado.

Com base nessa perspectiva, Gaspar (2015) olha o ensino de línguas como um processo que precisa obrigatoriamente ser refletido antes de sua implementação, é preciso pensar como, onde e o que se pretende ensinar para desenvolver competências linguísticas em distintas áreas da gramática, tendo em vista as estratégias adotadas com excelência e a preparação de programas e instrumentos que vão ao encontra das necessidades dos alunos.

As políticas educativas sobre o ensino-aprendizagem de LP tendem a estar equiparadas por soluções direcionadas ao total "desconforto" vivido no ensino do português como língua oficial, o que, por exemplo, se vê é um quadro de ensino de LP que se distancia de uma língua portuguesa própria e característica no ambiente social do aluno e, que, por consequência, o fraco aprendizado de conteúdos é compulsivamente visível. A respeito disso, o professor Undolo (2020, p. 70) relata que "na Angola, quem ensina o português europeu (na vertente do dialeto padrão oficial) de modo nenhum deverá ignorar o português nativo dos alunos, com vista a promover bons ambientes de aprendizagem, favoráveis e ricos de contextos". Aqui está a grande problemática: "ignorar" o português que vivemos e, contudo, ensinar o português que não vivemos, que reflete uma realidade linguística precisamente diferente.

Uma das grandes desvantagens no processo ensino-aprendizagem de LP, no Colégio Nº13 do Dundo, é a gramática tradicional do PE, que tem estado em forte choque com o conjunto de padrões valorativos característicos do aluno, funcionando, apenas, como regulador, apresenta um conjunto de fundamentos coercitivos "o que é ou não correto", produz, de tal modo, efeitos inconvenientes no processo de ensino.

Segundo Perini (2001) *apud* Souza (2019), as gramáticas tinham que não apenas ter normas (receitas de como as pessoas deviam falar e escrever), mas ter fundamentos de descrição da língua e, acima de tudo, a lógica no meio em que ela é estudada.

Corroborando Perini, a nosso ver, uma gramática deve estar ligada ao processo linguístico real ou/e concreto do aluno, é com esta visão que ela vai permitir que seja mais exploratória e facilitadora no aprendizado. Logo, a gramática tradicional do PE para o contexto do PA (sobretudo no Colégio Nº13 do Dundo) tem estado fora do que já aludimos anteriormente. Abaixo serão apresentadas as diferenças entre PE e PA no contexto da no Colégio Nº13 do Dundo:

Quadro 1 - Diferenças entre PE e PA no contexto da no Colégio Nº13 do Dundo

Português Europeu	Português Angolano
Traz consigo uma ideologia de conservação/tradicionalismo	Mostra a força evolutiva linguística pautada a teoria socioconstrutivista
Funciona com o pendor coercitivo sobre a variedade do português Colégio Nº13 do Dundo	Padrão que corresponde a sistemas e subsistemas adequadas às necessidades dos alunos
Modelo gramatical que actua como não ideal à situação linguística da comunidade	Modelo próprio e contextualizado às situações linguísticas concretas da comunidade
Promove preconceito linguístico excluindo falantes na inserção do mercado de trabalho	Conforto linguístico de falantes, inclusão dos falantes no processo natural de comunicação
Esforça os falantes na expressão comunicativa.	Naturalidade na expressão comunicação.
Desconsidera a pluriocorrência de língua tendo em foco ao impacto da língua na sociedade.	Contexto real de ocorrência da língua.
Deixa de parte as diferenças internas a nível fónico, sintáctico, semântico, morfológico entre outras da língua.	Aspecto sintáctico, Morfológico (...) característico na língua.
Português idealizado para a sociedade no contexto do Colégio Nº13 do Dundo	Português realizado nos alunos sem pretextos

Fonte: elaboração própria

Para um aluno no Colégio Nº13 do Dundo, a gramática tradicional passa a ser empecilho nas suas realizações comunicativas verbais e escritas, este contraste, surge pelo facto de aluno ter em posse um corpus linguístico do português precisamente diferente. Em alguns casos, tem sido custoso quando se ensina a gramática do PE, o que acontece, por exemplo é que o professor na sala de aula transmite informações sobre regras gramaticais para servir ao aluno como conhecimento a ser usado quer no ambiente escolar, familiar ou em outros ambientes. Entretanto, o aluno, fora do ambiente escolar faz uso da LP em contextos reais, isto é, em relação a sua situação linguística sem excepções. Neste ponto reflectivo, Miguel (2003 *apud* Undolo, 2020) nos expõe que a LP como língua de ensino tem um carácter coercitivo, que deixa de lado a situação linguística do aluno e contribui com o insucesso escolar no que diz respeito o baixo rendimento em matérias de ensino.

Como é observado, por detrás de uma língua está o revestimento cultural, entretanto, as regras que a gramática tradicional do PE emana têm estado a desconsiderar as realizações linguísticas tendo em conta as variações situacionais do aluno. Assim, os alunos no Colégio Nº13 do Dundo, são obrigados em seguir uma regra imposta independentemente da situação linguística que os caracteriza, se o ensino de LP for de lato senso ministrado com base regras que favorecem outra realidade, é sinônimo de que temos a colher "frutos indesejados". Faraco e Castro (s.d, pp.1,2) trazem-nos um raciocínio crítico que diz:

> (…) as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objecto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino da língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino de língua materna, (…) acabaram sendo deixados de lado.

Uma língua, naturalmente, possui diferenças internas que são susceptíveis às distintas camadas sociais e complexidade evolutiva da língua. É preciso que, não olhemos simplesmente a língua na perspectiva coercitiva (tradicionalismo), mas também refletir sobre a relação e princípios que a língua apresenta (perante a situação linguística). A gramática no ensino de LP demonstra regras de funcionamento da língua assegurando a correção, adequação e eficácia na oralidade e escrita perante as diferentes situações de comunicação. Sendo ferramenta associável da língua, devia, no Colégio Nº13 do Dundo, ter em conta os fatores situacionais, de modos a não silenciar o verdadeiro português local e propagar dificuldades além de assimilação de conteúdos no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento de língua portuguesa no ponto de vista das distintas ocasiões de comunicação tendo em consideração a variação de língua, consideramos necessário que o tradicionalismo seja substituído com o socioconstrutivismo, por proporcionar maior liberdade de expressão e participação por parte do aluno. Mescka e Kunze (2010) *apud* Lima, Gomes e Carvalho (s.d), aconselham que "o ensino da gramática deve estar voltado para a realidade do educando (…) facilitando a partir da sua experiência, ampliar seu horizonte de expectativas, mostrando que há muitas formas de se expressar em sociedade" (p.2). Acrescenta ao semelhante pensamento Antunes (2003) *apud* Vieira e Dörr (2014, p.6) sobre os problemas de ensino de gramática que foge ao contexto dos alunos o seguinte:

> Uma gramática descontextualizada, (…) desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunidade no dia-a-dia, uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra da frase insoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função (…), uma gramática de

> irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. (…) Uma gramática das excentricidades, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que (…) estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua; uma gramática voltada para a nomenclatura e classificação das unidades.

Com base nos autores acima, uma gramática descontextualizada não permitindo um rico repertório de desenvolvimento da competência linguística do aluno e, este processo é somente possível quando se põem em consideração as políticas educativas que se complementam com meio social que caracteriza o aluno. Adriano (2014) enfatiza que é constatável nas salas de aulas atitudes que deixam a desejar por parte de professores, dentre elas a intolerância para com a forma como o aluno se comunica, sem ter em conta o fato de que o aluno leva à escola um padrão linguístico que de longe se assemelha ao do europeu. Como consequência, estas proibições inibem o aluno, ou seja, o aluno fica com receio de participar ou interagir na aula, implicando, através disso, insucesso.

Em torno do que o Adriano considera, pensamos que a sua reflexão não tira a importância que a gramática Tradicional tem como ferramenta prestigiada do ensino-aprendizagem de LP seja ela língua materna ou língua alvo do aluno, porém, temos como conclusão que esta reflexão traz-nos um entendimento que visa interpretar ao que acontece quando a gramática não tem relação com um corpus linguístico concreto panorama de língua. Um ensino de língua contextualizado tem mais probabilidades de ser eficaz e eficiente em relação ao descontextualizado. Os problemas sucessivos que a gramática tradicional provoca no ambiente escolar, em quantos contínuos, o insucesso será um fato no ensino. Como se vê na realidade europeia, na Brasileira, na angolana, e em particular no Colégio Nº13 do Dundo, a gramática precisa ser ensinada de modo significativo, valorizando, para além da regra, o uso real da linguagem.

Verifica-se que a gramática do PE traz para o falante do PA no Colégio Nº13 do Dundo um conhecimento consciente (que o falante não desenvolve espontaneamente), porque ele tem consigo propriedades concretas intuitivas ou implícitas do PA. Ao que se observa à volta do aluno no Colégio Nº13, permite-nos concluir que a gramática do PE tem desconsiderado a linguagem real do PA que se encontra em conexão com fatores culturais das Línguas Angolanas. É claro que a língua oficial de Angola é o Português com pendor normativo europeu não angolano e, a gramática do PE surge neste âmbito como sua ferramenta de ensino, mas é preciso, em primeiro lugar, evidenciarmos o fato de a Angola ser uma nação com cultura e costumes diferentes, no entanto, nos fica difícil

compreender o porquê do ensino de uma gramática tradicional sem políticas apropriadas para um aluno que não tem a base linguística do PE.

Com base nesses questionamentos, o português em Angola mostra vertentes diferentes (real e idealizada) quanto ao seu funcionamento. Como efeito, temos a mencionar algumas marcas fonéticas do português utilizado pelos alunos do Colégio Nº13 (PA) que distam do PE ensinado.[3] Uma das grandes diferenças a nível fônico é a omissão do *R* duplo pela influência da língua majoritária (cokwe), observa-se este fenômeno pela ausência de *R* nesta língua e, com efeito, o falante tem tido dificuldades notórias de pronunciar esse som, mas essas são escritas corretamente em (1):

(1) a. Terra [tera]

b. Carro [karu]

c. Trreno [terenu]

d. Arroz [aroʒ]

No nível morfossintático, a ênclise dificilmente acontece em frases onde adequadamente seria usada.

(2) a. Quando veio, me falou tudo sobre ti. (PA)

b. Quando veio, falou-me tudo sobre ti. (PE)

c. Me disseram que aquela escola é qualificada. (PA)

d. Disseram-me que aquela escola é qualificada. (PE)

O uso de preposições (a, ao) para reger os verbos de movimentação ocorre mais no PE do que no PA cujas preposições são substituídas pela preposição (em). Observe os usos em (3):

(3) a. Vou à escola (PE)

b. Vou na escola (PA)

c. Vou ao rio (PE)

d. Vou no rio (PA)

[3] Os usos ilustrativos acima foram criados para mostrar como ocorrem as marcas fonéticas do português utilizado pelos alunos do Colégio Nº13 (PA) que distam do PE ensinado, não socorrências retiradas do corpus da nossa pesquisa.

O uso do pronome *você* para concordar com a conjugação verbal na 2ª pessoa do singular funciona regularmente no PE e no PA, como se vê em (4):

(4) a. Você comeu (PE)

b. Você comeste (PA)

Em nível lexical, uma das grandes diferenças está no vocabulário que os falantes do PA adotam, como exemplo o uso do termo *caloriar* para significar *transpirar* ou *suar*. Veja o exemplo em (5):

(5) a. Eu estava a transpirar muito quando corria. (PE)

b. Eu estava a caloriar muito quando corria. (PA)

Presença de vocábulos comuns: **alambamento, gasosa, retunda, gindungo, cartar** (água), entre outros. As marcas do português acima são exemplos reais de realizações do dia a dia do angolano, um português típico, falado até no ambiente escolar, para não promover preconceito na sala de aula é importante o professor considerar estas marcas.

2 Metodologia e análises de dados

Em Kauark, Manhães e Medeiros (2010), lê-se que a metodologia explica detalhadamente os passos que o pesquisador faz uso para o alcance dos objetivos pretendidos. A nossa investigação é de natureza descritiva, detalhamos tudo o quanto a teoria do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto do colégio nº13 do Dundo implica, sobretudo a sua consequência, enquanto única teoria privilegiada naquele contexto.

Com base em Cervo, Bervian e Silva (2014, p.31), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso. (…). Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido a simples conjectura e adivinhação”. Este método, sendo natural, vigorou no nosso trabalho com o objetivo de observarmos de forma direta as aulas ministradas pelos professores para de fato obtermos informações e tirar ilações concretas por parte do professor (a forma de seleção de meios e métodos para o ensino de análise sintática) e alunos (o comportamento que apresentam quando o assunto é análise sintática).

Com resultados quantitativos derivados de inquérito por questionário aplicado aos alunos com o objetivo de obtermos informações sobre as implicações do tradicionalismo

no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto do colégio nº13 do Dundo. De modo a facilitar a elaboração do presente trabalho, para a recolha de dados, delimitamos um conjunto de 112 alunos como população. Definimos uma amostra de 56 alunos que correspondem a 50%, dentre eles 45 do gênero masculino e 11 feminino selecionados aleatoriamente nas salas de aula,tal como ilustra a tabela a seguir:

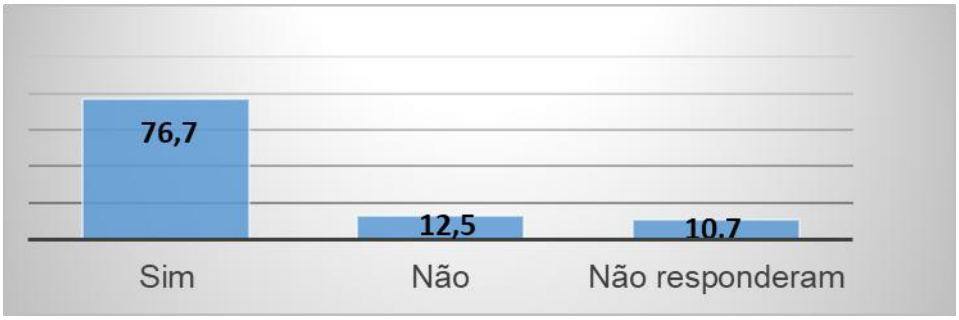
Tabela 1: População e amostra

	Designação	N.º	Género	N. º	Total	%
População	Alunos	112	M		112	100 %
			F			
Amostra	Alunos	56	M	45	56	50 %
			F	11		

Fonte: Elaboração própria

Esta seção apresenta informações colhidas a partir dos inquiridos (alunos) para reflectir sobre as implicações do Tradicionalismo no Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Contexto do Colégio nº13 do Dundo.

Gráfico 1: Nas aulas de gramática, o professor permite fazer uso do português coloquial?



Fonte: Elaboração própria

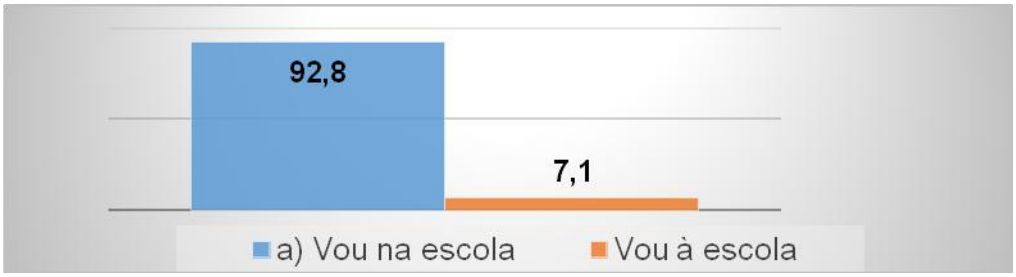
Relactivamente a questão do gráfico1, investigamos se os profesores inibem os alunos quando fazem uso do português que trazem em casa. Como resultado, 43 alunos (76,7%) responderam *sim*, 7 (12,5%) responderam *não* e 6 (10,7%) não responderam. O resultado obtido do presente gráfico, leva-nos a querer entender por quais razões os professores inibem os alunos que fazem uso de português, aliás, quanto mais interação

há na aula, mais eficiência e sucesso se espera na aprendizagem. Aulas democráticas produzem raciocínios independentes, promovem ambientes sadios de aprendizagem, dificulta na aprendizagem do aluno quando, nas aulas, o professor opta em apegar-se "aos procedimentos pedagógicos tradicionais (...), a relação verticalizada entre alunos e professores e a gestão institucional voltada a objetivos mercadológicos"(TEIXEIRA, 2018, p. 93).

O ideal para o ensino-aprendizagem de LP num contexto igual ao do Colégio nº13 do Dundo é o socioconstrutivismo, pois a teoria "proporciona um ambiente mais interativo, fazendo com que o aprendiz seja um participante activo do processo de ensino-aprendizagem e o docente um mediador, no qual a interação é compreendida como fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento " (MARINHO, 2018, p. 3).

Em condições naturais, o aluno é tido como sujeito activo da aprendizagem, pois as aulas de LP ministradas pelos professores no contexto do Colégio nº13 devem ser reflectidas e analisadas através de fenôminos linguísticos que o contexto apresenta, com efeito, o professor não deve simplesmente se apegar em ensinar regras impostas pela gramática tradicional do português europeu, aquela que Bagno (2002) *apud* Silva (2014, p.10) postula que "preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, autoritária, dogmatica e inquisitorial".

Gráfico 1: Selecione a frase que é frequentemente usada no seu dia a dia:



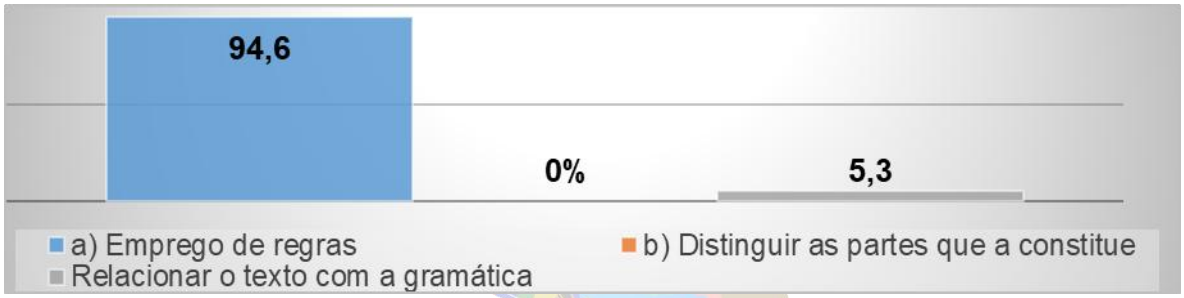
Fonte: Elaboração própria

O questionamento acima surgiu com o objectivo de explorar o uso mais comum dos alunos, soma-se a isso o português real que os alunos fazem uso no cotidiano. Para esse efeito, 52 alunos (92,8%) selecionaram a opção (a) e 4 (7,1%) a opção (b). Podes a partir deste corpus de análise afirmar que o professor deve sempre procurar manter o seu papel de mediador, não pode se posicionar como um regulador da língua, aquele que ensina a gramática tradicional baseando-se em terminologias coercitivas (certo e errado).

De acordo com Undolo (2016), quando um professor conhece o seu papel na sala de aula, o que claramente se pode notar é na sua actividade docente elevar não só a matéria ensinada, mas também o aluno, com a sua maior ou menor receptividade, as suas motivações, a sua capacidade para aprender.

Tal como já asseguramos anteriormente, no contexto do Colégio nº13, os alunos fazem uso do português em duas vertentes, a primeira está acabo o português real, que os alunos fazem uso no dia a dia, português mais característico, a segunda tem que ver com um português idealizado, que faz sentido quando o aluno está na escola. Para esse contexto, o professor não deve ignorar o corpus linguístico que o aluno traz de casa, esse comportamentalismo provoca a falta de sucesso.

Gráfico 3. Que dificuldades enfrentas na aprendizagem da gramática do PE?



Fonte: Dados da pesquisa

A aplicação da presente questão recaiu em reconhecer as dificuldades enfrentas pelos alunos na aprendizagem da gramática do PE, a esse respeito, 53 alunos que correspondem a 94,6% responderam que têm dificuldades ao empregar as regras gramaticais e 3 que correspondem a 5,3% responderam que têm dificuldades ao relacionar o texto com a gramática, pensamos nós que este quadro é consequência de ensino de uma gramática que não permite que seja reflectida tendo em conta a situação linguística do aluno.

3 Sugestões e considerações finais

Importa sublinhar que através daquilo que o presente estudo aborda e os resultados que apresenta, é suscetível apresentar algumas sugestões que pensamos ser pertinentes para mitigar ou moldar o quadro desconfortável vivenciado no ensino de LP. Temos neste trabalho ideias fundamentadas por vários autores com as quais optamos em concordar com o intuito de ver o ensino aprendizagem de LP com uma teoria de aprendizagem, metodologias exequíveis no nosso contexto. Para esse efeito, sugere-se a teoria socioconstrutivista, aquela que Marinho (2018) diz que,

> vem a partir da junção das teorias construtivistas de Piaget e a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky. Sabe-se que o construtivismo é uma teoria sobre a aprendizagem, e não um detalhamento do ensino. Já o sociointeracionismo, é uma teoria que assume a importância do papel do mediador e das relações interpessoais no processo de aprendizagem, (p.10).

Que os gestores das escolas junto o corpo docente, através do real panorama crítico, nomeadamente, as dificuldades de ensino que as suas escolas apresentam, analisem e reflitam procurando implementar teoria de aprendizagem eficaz e eficiente, que mitiga o insucesso, em prol ao ensino aberto e desenvolvido. Que o MED (Ministério da Educação) através de suas ações formativas, faça análise sobre o real corpus linguística de Angola desenvolvendo programas que visam capacitar professores de LP com visão linguística com o intuito de dar respostas à lógica, clareza ou sucessão de ações educativas, sem fragmentação de conteúdos que não respondem às necessidades primárias, de modos a permitir que o processo de operacionalização de cada aula tenha êxito para o alcance de objetivos pré-determinados sobre o ensino-aprendizagem de LP.

O professor atualizado tem mais chances de ter convicção e fundamento de saber o que ensinar e como ensinar, um ensino de qualidade, implica professores com competências de dar respostas às demandas do currículo, material adequado para o efeito, teoria que vai ao encontro do tipo de ensino, satisfazendo o contexto do aprendente. Que os professores de LP, no exercício das suas funções tenham visão que vai mais em conta com refletir sobre a língua que ensinam, que as suas aulas não sejam resumidas em terminologias coercitivas (certo e errado). Devem procurar adequar o ensino de LP numa visão linguista que tomam a língua como um fenômeno social.

Este estudo revela que os alunos do Colégio nº13 apresentam dois níveis de expressão linguística, o primeiro está ligado a um português falado com naturalidade, que sobretudo é real, e o segundo está ligado a um português que só faz sentido quando o aluno está na escola, aquele recheado de receitas de certo e errado, que não permite que se construa a partir dele uma aprendizagem ativa e democrática. Há um certo comportamentalismo por parte de professores quando ministram aulas de LP, tudo porque proíbem e desconsideram o português que o aluno traz da sociedade, essa e outras formas de proceder levam os alunos a serem receosos ou se escusarem a tecer qualquer opinião na aula, não interagem e, consequentemente, o esperado é insucesso nessas aulas. O professor deve procurar estimular o seu aluno, pois é através de estímulo que o aluno começa a desenvolver e as aulas tornam-se mais produtivas e significativas.

Quem ensina deve procurar ensinar a verdade e ajudar o aluno a adquirir um conhecimento lógico sobre as coisas, através de um amontoado de meios de ensino, o

professor deve saber selecionar o essencial para permitir que a sua aula seja geradora de conhecimento. Um ensino de língua é uma tarefa que precisa de sistematização, organização e definição. Não se pode esperar sucesso no ensino de língua, quando não se compreende como e qual teoria a utilizar para a sua facilitação, é necessários que o professor tenha noções sobre a linguística para poder dar respostas realísticas quando ensina uma gramática descontextualizada.

Em todo o caso, para o processo de ensino-aprendizagem de LP no contexto do Colégio nº13 do Dundo sugerimos o socioconstrutivismo como teoria de aprendizagem que parte da concepção de que deve haver interação no ambiente escolar, fazendo com que as aulas sejam mais refletidas e geradoras de aprendizagem eficaz e eficiente. Onde o professor sendo auxiliador posiciona o aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. À luz do que definimos como objetivos, para o geral da nossa pesquisa, importa concluir que nos foi possível preconizá-lo, apresentamos uma série de reflexões sobre as implicações da Teoria do Tradicionalista no Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Colégio nº13 do Dundo. E os específicos foram igualmente preconizados, tudo porque conseguimos descrever o panorama ou quadro atual que caracteriza o ensino-aprendizagem de LP com reflexo a Teoria do Tradicionalismo no Colégio nº13 do Dundo. Os métodos utilizados nos possibilitaram atingir os objetivos definidos.

Referências

ADRIANO, P. S. *Tratamento Morfossintáctico de Expressões e estruturas Frásicas do Português em Angola:* Divergência em Relação à Norma Europeia. Évora: Tese de Doutoramento/ Universidade de Évora, Évora, 2014.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., & SILVA da, R. *Metodologia Científica.* 6.ed. São Paulo: Pearson Education, 2014.

FARACO, C. A. & CASTRO, G. *Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino de Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom),* s.d. Disponível em Educar em Revista: https://www.google.com/url?sa=&source=web&rct=j&url=https://www.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DS010440601999000100015%26script%3Dsci_abstract&ved=2ahUKEwiNhu2xprH1AhWMEMAKHZIRDdQQFnoECAMQAQ&usg=AOvVaw1sAIHhdnvy4aq7ZbEzzGCI. Acesso em: 14 jan. 2022

GASPAR, S. I. N. F.. *A Língua Portuguesa em Angola: contributos para uma metodologia de Língua Segunda*. Lisboa: Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade nova de Lisboa: Lisboa, 2015.

KAUARK, F. d. S., MALHÃES, F. C. & MADEIROS, C. H. *Metodologia da Pesquisa: Um guia prático*. Bahia: Via Litterarum editora, 2010.

LIMA, M. A., Gomes, G. G., & CARVALHO, M.d. G. M. P. *Abordagens Sobre o Ensino da Gramática Normativa na Educação Básica*. N.I.P, ICESP & Faculdades Promove de Brasília: Brasília, s.d.

MARINHO, B.G. *Aplicação e Compreensão do Socioconstrutivismo no Contexto Escolar*. João Pessoa : Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, 2018.

MATEUS, M. H. M., Pinto, P. *etal*. *Metodologias e Materiais Para o Ensino do Português como Língua Materna*. Textos do seminário: ILTeC. Lisboa, 2009.

MINGAS, A. *Ensino da Língua Portuguesa no contexto Angolano*. In Mateus, M.H.M. (coord.) uma política de língua para o português. Lisboa: Edições Calibri. 2002.

MPANZU, M.. *Tendências Actuais no Ensino-Aprendizagem da Gramática das Línguas não Maternas*. Luanda: Edições ECO7, 2018

OLIVEIRA, J.S.d.. *Ensino Tradicional, Novo Fazer Pedagógico e Suas Influências na Educação de Jovens e Adultos*. Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Estadual de Paraíba. Campina Grande, 2011.

SOUZA, E. A. *As Expressões Idiomáticas e o Tratamento da em livros Didácticos de língua Portuguesa do ensino Médio: Uma Análise na Colecção de Livris Didácticos de 1º ao 3º ano*: UFAL, Guarabira: 2019.

SILVA, M. R. d. *A Interface Gramática e Ensino: do Tradicional ao Discursivo*. Guarabira, 2014.

TEIXEIRA, L.H.O. *A Abordagem Tradicional de Ensino e Suas Repercussões Sob a Percepção de Um luno*. Revista Educação em Foco: Edição nº 10. p.93 e p. 103, 2018.

UNDOLO, M. *A Norma do Português em Angola: Subsídios para seu Estudo.* Caxito: ESP-Bengo, 2016.

UNDOLO, M. *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Luanda: Edições ECO7, 2020.

VIEIRA, E., & DÖRR, J. L. C. *Ensino de Gramática: O trabalho de reflexão linguística nas salas de aula do Ensino Fundamental*. Florianópolis: X ANPED Sul, 2014.

Recebido em: 11/03/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): Muaquixe**,** José Corindo. As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Colégio nº13 do Dundo (Angola). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº2, p.75-91, jan./jun.2021.

Para citar este texto (APA): Muaquixe**,** José Corindo.(jan./jun.2022). As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Colégio nº13 do Dundo (Angola)**.** *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 75-91.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.92-107 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Parcerias locais e qualidade de ensino nas escolas primárias públicas em Moçambique: desafios e possibilidades em tempos de Covid-19

Fernando Rafael Chongo [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-2706-9916

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o nível de desenvolvimento de parcerias locais com vista a estimular a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas, em Moçambique, nestes tempos de Covid-19. Este artigo resulta duma pesquisa qualitativa que teve como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada dirigida a gestores escolares. A conclusão é de que a estratégia de desenvolvimento de parcerias locais não tem sido maximizada com vista a estimular a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas. Sugere-se, assim, a superação da lógica da gratuidade do ensino primário e o alcance da lógica do investimento na participação comunitária.

Palavras-chave: Ensino primário; Parcerias locais, Qualidade total

Vuhisekeli migangeni ni kuyampsisa ka jondzo esvikolweni sva mfumu wa Musambiki: matshamela ni mayendlela enkameni wa Covid-19

Nkomiso (Changana): Tsalwa leli lini nkongometo waku xiyaxiya mpimo wa kupfuxetela vuhisekeli la kuyampswisa ka jondzo esvikolweni lesvitsongo sva mfumo wa Musambiki, ankameni lowu wa Covid-19. Ndlela leyitirhisiweke ya kukola svitiviwa i nxopaxopo wa miyanakanyu ya nkoka, laha kutirhisiweke svivutiso eka varhangeli va jondzo esvikolweni. Ekuxopaxopeni ku kumeke lesvaku vuhisekeli amigangeni alilondzovotiwi akuva litaza liyampswisa jondzo esvikolweni. Kuni mavonela yakuva kuhluliwa kutikanganyisa hikuvula lesvaku jondzo imahala, hipfumelelana lesvaku jondzo yilava vuhisekeli amigangeni, bjilwela kuyampswa asvikolweni sva mfumu.

Marito-mpfungulo: Jondzo yale hansi; Vuhisekeli mugangeni; Kuyampswa ka jondzo

Local Partnerships and Total Quality in Public Primary Schools in Mozambique: challenges and possibilities in times of Covid-19

Abstract: This article aims to analyze the level of development of local partnerships to stimulate the quality of education in public primary schools in Mozambique, in this Covid-19 time. This article is the result of a qualitative research that used semi-structured interviews with school managers as a data collection technique. The conclusion is that the strategy of developing local partnerships has not been maximized with a view to stimulating the quality of education in public primary schools. It is suggested, therefore, the overcoming of the logic of gratuity of primary education and the achievement of the logic of investment in community participation.

Keyword: Primary School; Local partnerships; Total quality

[*] Doutor em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Púnguè, na Região Centro de Moçambique. E-mail: fernandochongo@yahoo.com

Introdução

Os últimos três anos (2020-2022) têm marcado o mundo de forma negativa pela eclosão de um novo coronavírus, designado Covid-19. Eclodiu em 2019, na China, tendo-se tornado pandêmico através do seu alastramento rápido por países asiáticos, europeus, americanos e africanos. Gerou uma crise sanitária mundial que pelos vistos tem estado a embaraçar os sistemas educativos mundiais.

O diagnóstico dos primeiros oito casos em Moçambique, em Março de 2020, fez com que o Presidente da República decretasse o estado de emergência, que resultou com a obrigatoriedade de isolamento social e de encerramento das instituições de ensino a todos os níveis por um período de quatro meses. Havia, pois, consciência de que as condições precárias em que funcionam os estabelecimentos de ensino constituiriam um fator de subida exponencial do número de infectados e mortes causadas pelo Covid-19.

No mês de Setembro de 2020 houve um ensaio de reabertura estritamente cautelosa das instituições de ensino superior, dos institutos de formação de professores e dos institutos de formação de profissionais de saúde. Apesar do crescimento dos números de infecções e de mortes, havia uma pressão de convivência com *um novo normal,* que devia ser expresso pelo *retorno inteligente* aos afazeres do cotidiano, enquanto as entidades mundialmente renomadas na área da saúde se desdobravam em encontrar vacinas eficazes contra o Covid-19.

O mês de Outubro de 2020 foi de reabertura das aulas para os ensinos primário e secundário. A primeira fase da referida reabertura foi inaugurada pelos alunos da 12ª classe. Tratou-se de uma decisão deveras criticada pela opinião pública, com a alegação de que as condições estabelecidas ainda não se mostravam suficientemente sustentáveis. É que o povo imaginava um retorno caótico das crianças do ensino primário, cujas condições de aprendizagem são, na generalidade, significativamente deploráveis.

Em 2021 foram descobertas vacinas de incremento de imunização contra a contaminação pelo Covid-19. Duas doses, e mais uma terceira, foram injetadas a pessoas em vários países do mundo, incluindo Moçambique. No entanto, a pandemia prevalece em todo mundo, embora com tendências de oscilação dos números de infectados. O ensino tem sido intercalado por momentos de encerramento das escolas.

Perante esta situação, tem-se mostrado imprescindível repensar em estratégias de garantia da qualidade de aprendizagem em tempos de Covid-19, particularmente em Moçambique. Há que suplantar este problema, aprendendo e reaprendendo novos modelos de desenvolvimento do nosso sistema de educação (MAZULA, 2012). A busca de estratégias de humanização do sistema nacional de educação constitui, pois, um ato de cidadania em prol da luta contra a pobreza (CASTIANO, 2010). Foi assim que se formulou o seguinte problema de investigação: qual é o nível de desenvolvimento de parcerias locais com vista a estimular a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas, em Moçambique, nestes tempos de Covid-19? O objetivo do estudo é, assim, analisar o nível de desenvolvimento de parcerias locais com vista a estimular a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas, em Moçambique, nestes tempos de Covid-19.

O presente trabalho subdivide-se em cinco partes principais. A primeira parte é introdução, que contem a problematização e o objetivo do estudo. A segunda parte é o quadro teórico constituído por um bojo de três secções. A terceira parte é a que descreve os caminhos metodológicos do estudo. A quarta parte é relativa a apresentação, analise e discussão dos resultados. A quinta parte é conclusão.

1 Qualidade de Ensino Primário em Moçambique em tempos de Covid-19

A educação em Moçambique é um direito fundamental. Sendo assim, esforços têm sido feitos no sector educativo de modo a garantir-se que o acesso à escola seja o apanágio de todos. Ademais, debates instigadores da qualidade, desde o ensino primário ao terciário, têm sido notáveis na arena nacional. A educação é, com efeito, reconhecida por ser imprescindível para o desenvolvimento integral do ser humano e de qualquer nação, incluindo as nações africanas (CASTIANO, NGOENHA & GURO, 2012; LAITA, 2016).

O ensino primário é a plataforma básica da socialização do ser humano. É lá onde são inauguradas as dimensões fundamentais da educação. A primeira é a dimensão cognitiva, em que a criança aprende para saber ler o mundo em que vive e a escrever para interagir com o seu concidadão. O desenvolvimento da leitura e da escrita expressa, assim, a maturação da criança em termos de apresentação de dúvidas, quanto em termos de apresentação de respostas hipotéticas em prol do desenvolvimento pessoal, familiar, comunitário e social.

A segunda é a dimensão profissional, que tem que ver com o aprender a fazer. Nesta dimensão o aluno aprende e adquire competências que lhe permitem comparticipar no processo de desenvolvimento local em prol do alavancamento da economia nacional.

A terceira é a dimensão ética (aprender a viver juntos) e a quarta é a dimensão ontológica (aprender a ser). São dimensões imprescindíveis na educação para o desenvolvimento humano, por serem geradoras de mentalidades conducentes ao civismo. Têm que ver com o reconhecimento da necessidade de valores humanos tais como o respeito mútuo, tolerância, e a solidariedade (CASTIANO, NGOENHA E GURO, 2012).

Por conseguinte, a educação primária é uma ferramenta de utilidade comunitária. É um elo de produção de ideias para o beneficio da comunidade. O projeto educativo da escola primaria propicia a seleção de saberes locais julgados necessários na luta contra a pobreza, através do desenvolvimento da agricultura e da cultura (CASTIANO, 2010).

As condições em que Moçambique se encontra, de um poder financeiro baixo, suscitam uma discussão em torno do conceito de qualidade de ensino. Chega-se a conceber a qualidade de ensino como um conjunto de condições mínimas para que os docentes possam ensinar e para que os alunos possam aprender (LAITA, 2016).

Acontece que as condições mínimas, no contexto moçambicano, trazem a imagem de aulas feitas ao relento e com os alunos sentados no chão. As condições reais da escola, ao invés de promoverem-na como um espaço de aprendizagem de estratégias de superação de obstáculos, acabam por torna-la num lugar que mais atrai a perpetuação do conformismo com a pobreza.

A escola foi concebida para ser um lugar de geração de ideias para o desenvolvimento escolar e comunitário. Se a humanização é inclusivamente através da educação escolar, então, é na escola em que se deve ensinar ao aluno a não conformar-se com as condições mínimas, aliadas a salas precárias e a ausência de mecanismos de higienização. Nas escolas rurais em particular, o aluno deve aprender a criar, criando um ambiente cada vez melhor, para o seu próprio beneficio.

Em vez de sentar-se ao relento e no chão, deve aprender a usar os recursos locais, em prol da melhoria do seu ambiente de aprendizagem. Ademais, é a escola que é tida como a base de conquista do poder, que é a educação nas suas diversas dimensões. A escola é e deve ser um lugar em que o gestor e o professor devem guiar o aluno para o alce duma consciência de auto-superação, através da criação de condições cada vez

mais favoráveis. Com efeito, o engajamento pela melhoria comunitária das condições da escola deve rever de antemão a negação do conformismo com a pobreza.

Em contextos orientados para a consolidação do desenvolvimento, a qualidade de ensino é entendida como sendo a providência deliberada de serviços educativos que superem de longe as expectativas da sociedade (SALLIS, 2001). Nisso associam-se qualidades extrínsecas, ligadas a atratividade explícita, e intrínsecas, eminentemente ligadas a produção do conhecimento (GAVRILOSKI, 2018). Em termos de qualidade extrínseca, a escola deve ser um lugar relativamente evoluído, tanto com edifícios que revelem um lugar de criação de um ambiente de aprendizagem cada vez melhor, quanto com sujeitos higienizados, que reflitam uma plena consciência de reconhecimento do valor da educação e de serem amigos do saber em todas as suas dimensões.

Em termos de qualidade intrínseca, a escola deve ser o lugar donde a sociedade possa testemunhar com satisfação o processo de educação de cidadãos. Deve ser um espaço conhecido e reconhecido pela formação de sujeitos notavelmente evoluídos em termos cognitivos, profissionais, éticos e ontológicos (CASTIANO, NGOENHA & GURO, 2012).

Nessa ordem de ideias e, tendo em conta a situação pandêmica que Moçambique em particular atravessa, a totalidade da qualidade de ensino deve inclusivamente ser expressa por escolas primárias onde as salas devem ser suficientemente numerosas, para permitirem o acesso e o sucesso escolar. Além disso, devem ser suficientemente espaçosas para garantirem o distanciamento social e a saúde pública. Aliado a isso, devem ser salas ventiladas e constantemente higienizadas, para não constituírem espaços de contaminação do Covid-19.

2 Educação comunitária para o desenvolvimento escolar

Uma comunidade é uma equipe construída, com interesses e anseios comuns. Os seus objetivos são assumidos pelos respectivos membros. Suas ações são participativas e decorrem das identidades por si agregadas (LULUVA, 2016). Uma comunidade é uma força coletiva focada na coesão em prol de determinadas causas. Nessa ordem de ideias, uma comunidade tem distinções, sendo de destacar a forma, o tamanho, os valores, os recursos, o desempenho e a localização. Portanto, uma comunidade é uma entidade cultural, marcada por partilha de expectativas, crenças, significados e valores. É

imprescindível tornar indissociável a comunidade e os processos educativos pelas seguintes razões elencadas por CASTIANO (2010, p.114)

> A comunidade deve ser o objecto central da pesquisa educacional. Colocar a comunidade no centro significa que ela é o início e o fim da pesquisa educacional. Pondo a comunidade como objecto central da pesquisa no contexto da luta contra a pobreza significa, em primeiro lugar, equacionar as metas da Educação Básica para Todos assim como Objectivos do Milénio, a partir da comunidade.

Uma comunidade é passível de educação. Agir assim é expressar-se de forma humana e inteligente, pois, educar uma comunidade é liberta-la (CASTIANO, 2010). A educação é um processo de humanização, marcado pelo engajamento, pelo esclarecimento e pela emancipação em prol da aquisição da cidadania. A educação é um processo pelo qual as pessoas são conduzidas à compreensão do mundo, e por via disso, à aquisição de capacidades para lidarem com os seus problemas e supera-los (MAZULA, 1995).

A educação é, com efeito, um processo de libertação que visa que o educando ganhe aprendizagem. O sinal de aprendizagem é quando o aluno é capaz de pensar autônoma, crítica e criativamente (NGOENHA & CASTIANO, 2010). Ainda na óptica destes dois autores, existem razões muito fortes para o investimento na educação comunitária, sendo de destacar as seguintes

> Qualquer projecto de educação fundamenta-se na concepção predominante sobre o homem. Pois, o homem é o ponto de partida e de chegada da acção educativa. Ele é o ponto de partida porque a educação parte da imagem que temos do homem que queremos construir. O mesmo homem é o ponto de chegada porque a finalidade do acto educativo é a de desenvolver as faculdades deste (NGOENHA & CASTIANO, 2010, p. 85).

O propósito do Sistema Nacional da Educação (SNE) é a formação do homem, isto é, rapaz e rapariga. Deste conjunto de raparigas e rapazes interessados pela educação nascem comunidades, pois, como coletividades partilham algo de comum, que é a necessidade de aprendizagem. Trata-se, assim, de uma sistema em que o ensino ocorre na sala de aulas e insere-se num contexto de educação comunitária.

Uma turma é uma comunidade de alunos que não podendo sustentar-se por si só, necessita de outras comunidades. Os professores constituem também uma comunidade fundamental para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Nesta cadeia há

interdependência entre comunidades. Nenhuma comunidade deve ser vista, nem ela deve ver-se a si própria como detentora de hegemonia absoluta, mas sim como uma comunidade interdependente de educadores-educandos, inserida na sociedade de constante busca do conhecimento (SILVESTRE, 2003).

A efetivação da educação contínua pressupõe e supõe que sejam levados a cabo constantes medidas educativas intrínsecas e extrínsecas, em prol da eficácia de cada comunidade. Por conseguinte, a educação comunitária em prol do desenvolvimento escolar inclui a educação de comunidades de alunos, professores, gestores, encarregados, líderes, financiadores e amigos do desenvolvimento da escola, entre outras, para que hajam mudanças significativas, expressas pela participação engajada visando a melhoria escolar (BOLÍVAR, 1999).

O ambiente escolar importa referir, não é uma entidade homogênea. É, sim, uma complexa combinação de vários aspectos. Existirem nele, por um lado, forças externas que afetam o funcionamento da escola, tais como: demográficas, sociais, econômicas, ecológicas, tecnológicas, políticas e culturais. Por outro lado existem grupos que também afetam o funcionamento da escola, as quais são: estudantes, pais, concorrentes, corpos legislativos, doadores, agentes de publicidade, grupos de negócio, uniões, os media, agências governamentais, o público em geral, entre outros. Existem, portanto, muitas comunidades em torno de uma escola (VISCHER, 1999).

É importante referir que o ambiente externo está dividido em duas áreas: ambiente geral e ambiente específico. O ambiente geral é o macroambiente, que são forças incontroláveis, mas que influenciam as organizações. É de destacar as forças políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e demográficas. Quanto ao ambiente específico é denominado ambiente de trabalho, ambiente imediato ou ainda ambiente transacional. Tem que ver com estudantes, pais, fornecedores, concorrentes, corpos legisladores, entre outros (VISCHER, 1999).

Os integrantes do ambiente específico têm interesse no funcionamento da escola e exigem qualidade. Eles recebem o produto da escola em termos de Currículo, lições, cursos e o produto dos programas educacionais na forma de estudantes bem educados. Portanto, para serem eficazes, os gestores devem monitorar as áreas ambientais (VISCHER, 1999). Em Vischer (1999) são mencionados autores como Tedlie (1994), Cleman & Hofer (1987) e Hofman (1995) que fizeram estudos que vieram a provar que existem ambientes que dependendo das suas características contribuem para a

performance e para a eficácia escolar. Hofman (1995), por exemplo, concluiu que os conselhos de escolas que incluem os pais são mais efetivas que as que não os incluem. Portanto, uma das características do ambiente é de influenciar a eficácia escolar.

Nos dias que correm é imprescindível que os pais, encarregados e vários outros apologistas de educação se envolvam no processo de ensino dos seus educandos para que juntamente com os professores e gestores façam estrategicamente com que seus educandos alcancem a aprendizagem (DILLON E MAGUIRE, 2007). Estes dois autores referem-se, por exemplo, ao fato de que no século XXI, o envolvimento dos pais na educação não é opcional, mas é, sim, um dos fatores imprescindíveis do sucesso escolar.

Entretanto, na óptica de Ornestein e Lasley II (2004), os pais podem agir em prol da aprendizagem das suas crianças, desde que sejam ditos e esclarecidos o que devem fazer, especificamente. É a esse processo de esclarecimento a que se chama educação comunitária. Por conseguinte, a participação é eficiente e eficaz quando em vez de ser obrigatória é por educação, e consequentemente, por estímulo da consciência comunitária. Trata-se, portanto, de várias comunidades que se envolvem direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. É a elas que se direciona, de forma estratégica, o projeto de educação comunitária, que visa criar uma comunidade, ou melhor, um mosaico de comunidades educativas.

3 Criação de comunidades de gestão do desenvolvimento escolar

No âmbito das suas estratégias inovadoras e proativas, os gestores escolares encontram magnas oportunidades de criação de comunidades produtivas, com propósitos claros de acolher atores e instigadores de ativismo, movidos por um sentido de pertença e de altruísmo, em prol da melhoria escolar. Comunidades criadas para o beneficio escolar são organismos parceiros, deliberadamente constituídos, estruturados e com representatividade no conselho da escola. A essas comunidades ativas designamos Comunidades de Participação Ativa no Desenvolvimento Escolar.

A escola é um espaço aberto e com identidade própria. Ela utiliza as estratégias de gestão proativa e participativa para identificar problemas e engajar-se na busca das respectivas soluções. É, assim, imprescindível falar da participação comunitária para o desenvolvimento ou melhoria escolar (LULUVA, 2016).

A participação é uma atuação comunitária, feita de forma deliberada, organizada e ativa. Ademais, a participação tem sempre em vista a promoção, desenvolvimento e garantia do bem comum. É na participação que se partilham ideias, experiências e encontram-se caminhos para a superação de obstáculos (NHAMPOSSE, 2017).

Há várias formas de participação comunitária. A participação passiva é a mais indesejada por ser de conformismo e ser, dessa forma, de inibição de ações comunitárias. A participação consultiva é discutível. Cria, por um lado, uma sensação de que a comunidade é significativamente considerada e, por isso, é consultada. Conduz, por outro lado, a uma ideia de pseudoparticipação, ou falsa participação (LULUVA, 2016). A participação interativa é boa na medida em que permite a comparticipação na tomada de decisões. A melhor forma de participação seria, sem duvidas, a automobilização ou autogestão (NHAMPOSSA, 2017). Esta permite a geração de ideias para a solução de problemas locais. Neste modelo de participação a comunidade é autora da planificação, implementação, monitoria, avaliação e melhoria das suas ações de desenvolvimento.

Comunidades automobilizadas, aquelas que se desdobram no autoconhecimento com o intuito de se auto-regularem, são perfectíveis, isto é, passiveis de melhorias. São capazes de identificar as suas forças e oportunidades, bem como fraquezas e ameaças. Em função disso, conseguem enxergar a sua situação atual e, a partir dai determinam suas metas de desenvolvimento e desdobram-se em reunir os recursos necessários em alcançar os seus objetivos. Com efeito, comunidades focadas na autogestão lidam com necessidades, custos e recursos, focados na mudança da realidade escolar.

Diferentemente das comunidades passivas, que esperam sempre pela mão externa para decidir e agir, as de autogestão, que são de comunidade de participação ativa no desenvolvimento escolar são produtivas por serem proativas, criativas e flexíveis. São motivadas e desenvolvem uma cultura de colegialidade e transparência na prestação de contas. O seu objetivo central está fundamentado em investir na educação para a mitigação da pobreza (CASTIANO, 2010).

As comunidades de participação ativa no desenvolvimento escolar são, assim, uma fonte de produção de novas e melhores abordagens sobre o desenvolvimento escolar. Sucedem e precedem a criação de políticas de desenvolvimento da educação. Beira, Vargas e Gonçalo (2015) criticam a qualidade de ensino básico em Moçambique. Incluem no seu bojo a insuficiência da oferta do ensino. É certo que o governo tem estado

a canalizar recursos adicionais, provendo o Apoio Direto às Escola, ADE. No entanto, as escolas na sua maioria não dispõem de poder de auto-sustentabilidade.

O agravante é que, nos dias que correm, de Covid-19, é imprescindível conciliar a expansão da rede escolar não com meras condições. Há que desenhar caminhos inteligentes de desenvolvimento da qualidade de ensino. Devem haver infraestruturas em quantidade e qualidade. As salas de aulas e todos os outros espaços devem ser espaçosos, ventiladas e constantemente higienizados e desinfetados. As carteiras devem permitir o paradigma da individualidade. Todas estas novas exigências tornam cada vez mais assente a necessidade de criação de comunidades de participação ativa no desenvolvimento escolar. É neste estado de coisas em que se efetiva, pois, a autonomia, integração e vitalidade comunitária em prol dos desenvolvimento escolar (FRANKLIN, 2011).

É importante fazer referência a dois sinais de inteligência no processo de participação comunitária no desenvolvimento escolar. O primeiro tem que ver com o envolvimento de alunos e docentes nas referidas comunidades. Importa que como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem ganhem uma consciência de engajamento pela comparticipação na melhoria da qualidade do seu ambiente e imagem escolar.

O segundo sinal tem que ver com as implicações financeiras da comparticipação em comunidades de desenvolvimento. Se não existem planos de desenvolvimento que não envolvam custos financeiros, então, não existe melhor forma de autodesenvolvimento que não envolva o autofinanciamento. É estratégico envolver alunos e docentes na criação dum fundo de desenvolvimento escolar, tratando-se dum sistema de emancipação em prol duma cultura de eficiência e eficácia no autodesenvolvimento.

No entanto, o artigo 8 da lei 18/2028, de 28 de Dezembro, sobre o Sistema Nacional de Educação, impõe a gratuidade na frequência do ensino primário. Há isenção no pagamento de propinas, ficando a cargo do Estado as despesas relativas a este nível de escolaridade. Não obstante o fato, há que ter em conta que experiências de gratuidade de ensino por parte de países altamente endividados conduzem à perpetuação da pobreza e do espírito de dependência. É imprescindível repensar e valorizar a cultura de engajamento no autofinanciamento. É deveras relevante investir no pensamento engajado, se queremos desenvolver e garantir a qualidade de educação primária em Moçambique (NGOENHA & CASTIANO, 2010).

4 Caminhos metodológicos

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de campo, que é uma modalidade usada em Ciências da Educação para a realização de investigações em espaços educativos (TOZONI-REIS, 2009). O estudo foi realizado no espaço educativo nacional, em Dezembro de 2021. Para o efeito, o estudo teve como participantes três gestores escolares, tendo sido um em cada uma das três regiões do país.

A seleção destes três participantes observou a amostragem não probabilística. Nisso, tratou-se de amostragem não probabilística criterial, que propiciou a opção por cada uma das três regiões de Moçambique. Ademais, tratou-se de amostragem não probabilística acidental, em que foi solicitada uma participação voluntaria (COUTINHO, 2007). O estudo teve um enfoque qualitativo, dada a natureza do problema de investigação. Uma pesquisa é qualitativa quando analisa casos de manifestações e de atividades de pessoas, distintos por contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002).

As entrevistas foram feitas telefonicamente e tiveram em vista questionar o nível de desenvolvimento de parcerias locais com vista a estimular a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas, em Moçambique, nestes tempos de Covid-19. O presente trabalho é complementado por dados documentais sobre o Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Por uma questão de ética de investigação foram ocultados o nomes das escolas a que estão ligados os gestores inquiridos. Os nomes que aparecem no artigo são fictícios, como forma de proteção da imagem de cada participante (COHEN, MANION & MORRISON, 2018; LAMBERT, 2019).

5 Apresentação, analise e discussão de resultados

Os dados decorrentes da inquirição por entrevista foram fornecidos por três participantes. Cada participante teve que responder a seguinte pergunta: qual é o nível de desenvolvimento de parcerias locais com vista a estimular a qualidade de ensino na escola que está sob sua gestão, nestes tempos de Covid-19?

Na sequência da inquirição por entrevista, na zona sul de Moçambique foi entrevistada a Diretora da Escola Primária do 1º e 2º Grau de Aquelanechi, distrito de

Chokwe, província de Gaza. Disse, em resposta, que as parcerias locais têm resultado de orientações feitas pela Direção Distrital da Educação. Fez referência aos apoios que têm vindo duma organização designada *Right to Play,* para a capacitação de docentes. Referiu-se também a cartas de pedido de apoio em materiais de construção, que têm sido endereçadas em nome do Conselho da Escola aos trabalhadores das minas da África do Sul que residem nas imediações daquela escola.

Os dados supracitados fazem referência a trabalhadores das minas da África do Sul, que têm sido solicitados apoios em termos de material de construção. Tal material tem provavelmente que ver com a construção de salas de aulas. Entretanto, os dados não clarificam tratar-se duma comunidade de mineiros apoiantes da escola. Parece tratar-se de solicitações personalizadas. Se assim for, mostra-se estratégico que o Conselho da referida escola dinamize os mineiros de modo a constituírem-se como uma comunidade de participação ativa no desenvolvimento da escola em questão (FRANKLIN, 2011). Se tratar duma comunidade haverá uma maior possibilidade de mobilização de recursos para o estimulo da qualidade de ensino.

No que se refere a doações feitas por organizações não governamentais, importa referir que são indubitavelmente estimulantes em contextos de tentativa de superação da pobreza absoluta. Nessa perspectiva são irrecusáveis. No entanto, não devem constitui a base de retroalimentação em sistemas educativos que se pretenda a superação de crises em prol do alcance de relativos estágios de desenvolvimento. Esse exercício requer o cultivo de esforços endógenos orientados para a superação de obstáculos em prol do desenvolvimento local (NHAMPOSSA, 2017).

Entrevistamos, em seguida, ao director-adjunto da EP 1 e 2 de Tindirima, distrito de Sussundenga, província de Manica. Referiu-se à orientações que têm sido dadas pela Direção Distrital da Educação, nestes tempos de Covid-19, para a busca de parcerias que facilitem a aquisição de materiais de prevenção. Disse que foi nessa sequência que conseguiram adquirir termômetros. As orientações das direções distritais parecem ser concessões espontâneas de autonomia delegada para a realização pontual de determinadas tarefas. Se assim for, isso inibe a mentalidade de liderança autônoma por parte de gestores escolares. Estes precisam, pois, de serem desafiados a buscar estratégias de desenvolvimento de planos de médio e longo prazo, conducentes a melhoria significativa das escolas (BOLIVAR, 1999).

Entrevistamos, por fim, ao diretor da EP1 e 2 de Mitecana, cidade de Nampula. Disse, por sua vez, que para além das parcerias decorrentes das orientações das instâncias superiores têm havido outras que surgem do contexto do Conselho da Escola. O Conselho da Escola necessita de induções para o desenvolvimento duma cultura de busca de parcerias em prol do desenvolvimento escolar. Deve estar bem claro que a sua vocação é o engajamento em garantir que sejam buscados recursos locais em prol da melhoria da qualidade de ensino ao nível escolar. Nisso, o Conselho da Escola precisa duma consciência de criação de comunidades endógenas e exógenas de participação ativa no desenvolvimento escolar. É nestes termos que as escolas podem promover a criação de comunidades que sejam libertadas e libertadoras em termos de engajamento no processo de humanização intercomunitária (CASTIANO, 2010).

As respostas dos três gestores escolares deixaram-nos com a impressão da existência de níveis muito baixos de desenvolvimento de parcerias locais em prol da melhoria da qualidade de ensino primário. Dão, pois, indicações de que os gestores não chegam a ter espaço para a geração e implementação de projetos mais ousados em prol do desenvolvimento escolar. Agem mais como administradores com racionalidade técnica e desprovidos de autonomia suficiente para a criatividade. no lugar de serem gestores. Parecem que são limitados a serem meros implementadores de normas e de orientações (REIS & REIS, 2008). Revelam-se, assim, dirigentes baseados no acatamento, isto é, sem estímulo para uma cultura de engajamento pelo desenvolvimento escolar.

O desenvolvimento da qualidade de ensino constitui um desafio que deve ser superado mediante a utilização de varias possibilidades. Nos dias que correm, a promoção da cultura de busca de parcerias locais inteligentes constitui uma estratégia de desenvolvimento da qualidade total nas escolas primárias públicas. Por sua vez, a qualidade de ensino um fator de prevenção do Covid-19 em Moçambique.

Conclusão

Após a compulsação dos dados chegou-se a conclusão de que a estratégia de desenvolvimento de parcerias locais não tem sido maximizada com vista a estimular a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas em Moçambique. Propala-se, pois, a política de gratuidade do ensino primário e, esta tem estado a limitar sobremaneira algumas iniciativas de investimento local em prol da melhoria das qualidades extrínsecas

ao nível das escolas. Os tempos de Covid-19 que o mundo atravessa requerem, entretanto, esforços redobrados por parte de países em desenvolvimento como Moçambique. Há que superar a pobreza com uma cultura de pensamento estratégico (REIS & REIS, 2008).

O sistema nacional de educação deve tornar cada vez mais autônoma a gestão estratégica das escolas primarias e incentivar a criação de comunidades que se dediquem pelo seu desenvolvimento. Alunos, docentes, gestores, pais, encarregados e amigos da educação devem ser estimulados a cultivar um espírito de pertença, posse e sacrifício em relação a escola. A filiação em comunidades de participação ativa no desenvolvimento escolar, implicada pala participação no provimento do fundo de desenvolvimento escolar, deve ser uma expressão de superação da cultura de gratuidade ilusória do ensino. É assim que se pode libertar o povo (CASTIANO, 2010).

Há que construir fatores eficazes de prevenção do covid-19 no ensino primário em Moçambique. Dentre tantos atos há que destacar a promoção da cultura de busca de parcerias locais inteligentes, como forma de constitui uma estratégia de desenvolvimento da qualidade total nas escolas primárias públicas. Há, por conseguinte, uma significativa necessidade de superação da lógica da gratuidade do ensino. Há, concomitantemente, que alcançar a lógica do investimento comunitário em prol da qualidade total das escolas primárias públicas em Moçambique.

Referências

BEIRA, Joana Carlos.; VARGAS, Sandra M. & GONÇALO, Cláudio Reis. Gestão da qualidade do ensino básico em Moçambique: um estudo em escolas primarias publicas. **Revista de gestão e tecnologia,** Florianópolis, vol.5, nº4, p.54-77, 2015.

BOLIVAR, António. **Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas**. Porto: ASA, 1999.

CASTIANO, José. Educação e Pobreza. In: NGOENHA, Severino; CASTIANO, José P. (Org.). **Pensamento engajado**: ensaios sobre a Filosofia Africana, educação e cultura política. Maputo: Educar, 2010.

CASTIANO, José.; NGOENHA, Severino. & GURO, Manuel. **O barómetro da Educação Básica em Moçambique: Estudo-piloto sobre a qualidade da educação**. Maputo: ISOED, 2012.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence & MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 8ª ed. New York: Routledge, 2018.

COUTINHO, Clara. **Métodos de Investigação em Educação**. Braga: Universidade do Minho, 2007.

DILLON, J. & MAGUIRE, M. (2007). **Becoming a Teacher: Issues in Secondary Teaching.** Third Edition. USA, NY: Open University Press.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2002.

FRANKLIN, M. **School and Community, Community and School. A case study of a Rural Missouri Setting**. Thesis. University of Nebrasca, 2011.

GAVRILOSKI, Marko**. A shift towards the balance between intrinsic extrinsic characteristics of Higher Education with purpose of Quality Assurance. Innovative Teaching Model in the System of University Education**: Opportunitie**,** 2018, p. 255-268.

LAITA, Martins. **A universidade em questão: Uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano**. Nampula: Fundação AIS, 2015.

LAMBERT, Mike. **Pratical research methods in education: an early researcher's critical guide**. London: Routledge. 2019.

LULUVA, Samuel. **Políticas Educacionais em Moçambique: O Conselho de Escola como componente da gestão democrática da escola publica moçambicana (1975 – 2003)**. Maputo: Imprensa Universitária, 2016.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia: 1975-1985**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MAZULA, Brazão. O professor e os desafios de aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento. **Revista Cientifica da Universidade Eduardo Mondlane,** Maputo: UEM, 2012.

NGOENHA, Severino. CASTIANO, José. **Pensamento Engajado**. Maputo: Educar, 2010.

NHAMPOSSE, Alice. Participação comunitária inclusiva no desenvolvimento local. In Barbosa, G.; Ibraimo, M.; Laita, M. Mussagy, I. (Org.). **Desafios da educação no ensino superior**. Nampula: década de palavras, 2017.

ORNSTEIN, ALLAN & LASLEY II, Thomas. **Stractegies for effective teaching**. 4th ed. USA: McGrawHill, 2014.

REIS, Rui Lopes dos., REIS, Henrique Pimentel. **Gestão Estratégica: Aplicada a instituições de ensino superior**. Lisboa: Escolar Editora, 2008.

SALLIS, Eduard. **Total quality management in education**. 3.ed. London, UK, 2002.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2.ed. Kuritiba: IESDE, 2009.

SILVESTRE, Carlos. **Educação/ Formação de Adultos: como dimensão dinamizadora do sistema educativo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

VISCHER, Adrie (Ed). **Managing schools towards high performance: linking school management theory to the school efectiveness knowledge base**. Holland, Utwente: Swets & Zeitlenger, 1999.

Recebido em: 30/01/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): CHONGO, Fernando Rafael. Parcerias Locais e Qualidade de Ensino nas Escolas Primárias Públicas em Moçambique: desafios e possibilidades em tempos de Covid-19. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.92-107, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Chongo, Fernando Rafael. (jan./jun. 2022). Parcerias Locais e Qualidade de Ensino nas Escolas Primárias Públicas em Moçambique: desafios e possibilidades em tempos de Covid-19. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 92-107.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.108-129 | jan./jun.2022 * ISSN: 2764-1244

Análise sintática de frases simples e complexas: estudo aplicado aos alunos da 10ª classe da Escola do Magistério do Lucapa-Angola

José Corindo Muaquixe*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-3179-5814

Domingos Njamba Yeta**
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-0216-3756

Resumo: Analisar uma frase sintaticamente é delimitar de forma lógica os termos essenciais, integrantes e acessórios da frase, atribuindo-lhes uma classificação peculiar. O presente trabalho com o título "Análise Sintática de Frases Simples e Complexas: Estudo Aplicado aos Alunos da 10.ª Classe da Escola do Magistério do Lucapa", resulta de uma investigação feita com o objetivo de Propor atividades metodológicas para análise sintática de frases na 10.ª Classe na EML. Orientamo-nos pelo seguinte questionamento: Como contribuir para a aprendizagem de análise sintática de frases simples e complexas na 10.ª classe da Escola do Magistério do Lucapa? Essa investigação é de natureza descritiva, tendo resultados quantitativos e qualitativos com implicância no uso de questionário aos alunos como instrumento e entrevista aos professores como técnica de recolha de dados. Para o alcance do objetivo utilizamos métodos como a descrição e observação. Os resultados obtidos nesta pesquisa, revelam que, há um grande índice de dificuldades nos alunos da 10.ª classe da Escola do Magistério do Lucapa ao analisar sintaticamente uma frase simples ou complexa, resultantes, por um lado, do pouco estímulo herdado nas classes anteriores e, por outro lado, da falta de técnicas e métodos eficientes por ser selecionados pelos professores já que o que o programa orienta é insuficiente, saber fazer a escolha do que é útil para facilitar a aprendizagem do aluno e dar sustentabilidade ao pretendido. Com a observação de aulas e aplicação do grupo de controlo aos professores, pareceu-nos notório um certo desconhecimento ou desatualização a respeito de análise sintática.

Palavras Chave: Análise Sintática; Sintaxe; Frases; Consciência sintática.

Syntactic analysis of simple and complex sentences: a study applied to students of the 10th grade of the Escola do Magisterio do Lucapa-Angola

Abstract: Analyze a sentence syntactically is to delimit in a logical essential terms, integrant and accessory of the sentence, assigning them a peculiar classification. The present work with the title "Syntactic Analysis of Simple and Complex Sentences: Study Applied to Students of Grade 10 at Escola do Magistério do Lucapa", results from an investigation made with the objective of Proposing methodological activities for syntactic analysis of sentences in Grade 10 at EML. We are guided by the following question: How to contribute to the learning of syntactic analysis of simple and complex sentences in Grade 10 of Escola do Magistério do Lucapa? Our research is descriptive in nature, having quantitative and qualitative results with implication on the use of questionnaire to students as an instrument and interview to teachers as a technique of data collection. To achieve the objective we used methods such as description and observation. The results obtained in this research, reveal that, there is a great index of difficulties in the students of

* Licenciado, Professor de Língua Portuguesa, Escola Pedagógica da Lunda Norte da Universidade Lueji A´Nkonde/Angola. Email: josemuaquixe@gmail.com
** Licenciado, Professor de Língua Portuguesa, Escola Pedagógica da Lunda Norte da Universidade Lueji A´Nkonde/Angola. Email: domingosyeta@gmail.com

Grade 10 of Escola do Magistério do Lucapa when syntactically analyzing a simple or complex sentence, resulting, on the one hand, from the little stimulus inherited in the previous classes and, on the other hand, from the lack of efficient techniques and methods to be selected by the teachers since what the program guides is insufficient, to know how to make the choice of what is useful to facilitate student learning and give sustainability to the intended. With the observation of classes and the application of the control group to teachers, it seemed clear that there is a certain lack of knowledge or outdatedness regarding syntactic analysis.

Keywords: Syntactic Analysis; Syntax; Sentences; Syntactic Awareness.

Mugimbu: cikuma txa kunhinguika ku tfunga maligi, txatela ku txilinga ha maximbo maximbo. Isoneko ino nhyi cikota ca “Análise Sintáctica de Frases Simples e Complexas: Estudo Aplicado aos Alunos da 10.ª Classe da Escola do Magistério do Lucapa”, yeza kukwasa longexi amu 10.ª Classe mo xikola EML. Ha ku ilinga twa li hula ngo: Kutxi mu tu hasa ku kwasa a longi a ku xcola ya Magistério do Lucapa nhyi ku tfunga maligi ha maximbo maximbo. Tunakailinga nyi kuzuka ha kutalatala há kusonewa nyi kumanununa hamwe nyi kuhembula maseliekela ha kwa sekulula. Ha kutwala ha kuca ca kuzuka ca ino inatuxindakenha nguenhi akongueso amu xikola ya EML kaku palika ikatachi ha kutwala ku tfunga maligi asuko nhyi ehi txilumbo txa maxikola atango kechi ku andji ikuma ano kanawa. Ha kutala ha ilongeso ya malonguexi twamona ngo nhyi ayo katwama nhyi ikataxi ha twala kutunga maligi ehi nhyi asuko.

Xindakenio yiaco: Kunhingikisa maligi; Kutunga maligi, Maligi asuko, yinhonga ya kutunga maligi.

Introdução

Cada área da gramática apresenta seu fundamento de atuação, mas, é importante referir que o que tem que ver com o ensino da Sintaxe sempre suscitou interesse de vários autores. O seu historial já revelou que as suas primeiras manifestações de estudo foram feitas de acordo com a divisão de elementos que constituem a frase (Svobodová, 2014). Com a autonomia da sintaxe no final do século XIX, a sua aplicação esteve ancorada no que concerne à organização das palavras numa dada frase e, com efeito, a relação e interligação estabelecida entre as orações (Svobodová, 2014). O presente estudo faz abordagem da análise sintática de frases simples e complexas na 10.ª Classe, seu objetivo geral insere-se em propor atividades metodológicas para análise sintática de frases na 10.ª Classe na EML e, contendo objetivos específicos como 1-Descrever o quadro atual de ensino-aprendizagem da análise sintática de frases em LP na 10.ª Classe da EML, 2-Elaborar atividades metodológicas de análise sintática de frases simples e complexas na 10.ª Classe da EML.

Justificamos a elaboração do presente estudo através do que ao longo do percurso de nossas atividades acadêmicas foi verificado no ensino-aprendizagem de análise sintática de frases simples e complexas dúvidas e dificuldades excessivas nas

salas de aulas, some-se a isso, o exercício que visa identificar e reconhecer os constituintes (essenciais, integrantes e acessórios) da oração, a função frásica que desempenham, a forma de estrutura da frase, as relações sintagmáticas e paradigmáticas, os processos sintáticos (coordenação e subordinação das orações), os processos de regências, processos de concordância, determinar a lógica, tipologia e funcionamento da frase, entre outros, como estudantes ligados à área de ensino de LP, leva a nossa preocupação em desenvolver uma pesquisa com vista a mitigar as dificuldades e dúvidas referidas para assim os alunos desenvolverem a consciência explicita de análise sintática de frases simples e complexas. Pelo seu conteúdo, a sua relevância vai mais em conta em servir como mecanismo que, até certo ponto, vai minimizar as constantes dúvidas e dificuldades que os alunos enfrentam ao classificar os termos constituintes da oração, decompor e estabelecer a lógica entre as ideias, a ordem e a disposição de palavras nas orações com vista a desenvolver a consciência sintática.

1 A oração e Seus Termos gerais e essenciais

Uma frase é somente oração quando esta anda em volta de verbos (significativos ou de ligação/copulativo). À ordem conceitual de oração, Cassian & Porrua referem que “ oração é como chamamos a frase com verbo. É, portanto, identificada pela presença do verbo”. O autor posiciona a oração como frase que a sua complementaridade é voltada ao verbo. Então, frase como “ um copo de água, por favor” é difícil a considerar como oração por razões que já frisamos, mas é importante referirmos que este tipo de frase aconteceu num contexto que por vezes o emissor subentendeu as partículas “dê-me”/ “quero” entre outras, para assim traduzir “dê-me um copo de água, por favor” ou “ quero um copo de água”.

Assim sendo, em volta de formas verbais “dê e quero” é possível considerar as frases acima com orações. De acordo com Svobodová (2014, p.20) “a oração (…) pode ser segmentada em componentes mais pequenos, chamados termos ou elementos/constituintes da oração, que são componentes dotados de uma certa autonomia semântica”. Conforme os estudos que a gramática tradicional nos apresenta, os termos de oração são classificados de maneira tripartida (essenciais, integrantes e acessórios) e, de salientar que, todos os termos dentro de frases, cada desempenha sua função preponderante sem beliscar a importância que cada termo tem, por estas razões,

é inadequado olhar termos essenciais como sendo os com mais prestígio de carácter estrutural na frase do que os demais termos (integrantes e acessórios), contudo, todos são de extremo valor quanto à construção frásica.

2 Termos essenciais

a) Sujeito

No entendimento de Cunha e Cintra (1985), "o sujeito é o ser sobre qual se faz uma declaração" (p.89). Relva (s.d) adiciona que o sujeito "é um substantivo ou qualquer expressão equivalente, a respeito da qual se afirma ou nega alguma coisa" (p. 153).

Normalmente em frases, o sujeito é representado como responsável por realizar ou sofrer acção ou estado, para o identificarmos em termos didácticos, é preciso que se faça as perguntas como "quem é que? Ou, o que é que?" e, naturalmente, as respostas de perguntas feitas serão indicadas como sujeito, como ilustra o exemplo:

(1) a. menino brinca.
b. Pergunta: quem é que está a brincar?
c. Resposta: o menino (Cf. Svobodová, 2014, p.22).

O sujeito de frase pode ser identificado como grupo nominal (**cães malvados** morderam o meu amigo), forma nominativa do pronome pessoal expressa ou não (**eu** amo estudar/amo estudar), pelo pronome demostrativo "isso"(**isso** é certo), por expressão que equivale a sujeito (**O sobre** é uma preposição e o não é um advérbio), pela substantivação verbal (**o saber** não ocupa lugar), entre outras representações.

Classificação do sujeito

i)Sujeito simples, sobre este tipo de sujeito, os autores dizem que aparece quando o verbo se refere a um núcleo.

(2) **O João** comeu a manga.

ii)Sujeito composto, aquele que apresenta mais de um núcleo.

(3) **As vozes e os passos** aproximam-se.

iii)Sujeito oculto/ determinado, aquele que não é materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado pela desinência verbal, pela presença do sujeito em outra oração do mesmo período ou período contíguo.

(4) a. Ficamos um bocado sem falar.

b. Soropia ali viera, na véspera, lá dormira; e agora retornava a casa.

Explicação: O sujeito de viera, dormira e retornava é Soropia, mencionado na primeira oração.

iv) Sujeito indeterminado, às vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada ou por se desconhecer quem executa a acção, ou por não haver interesse no seu conhecimento. É identificado por verbo na 3ª pessoa do plural, verbo na 3ª pessoa do singular com o pronome "se".

(5) a. Reputavam-no o maior comilão da cidade.
b. Ainda se vivia num mundo de certezas.

v) Oração sem sujeito, sobre esta oração, os autores aconselham a não a confundir com o sujeito indeterminado, que existe, mas não pode ou não se deseja identificar. Entretanto, os autores apresentam casos de inexistência do sujeito a seguir: verbos ou expressões que denotam fenómenos da natureza.

(6) Amanheceu a chover.
Com verbo haver na acepção de "existir".
(7). Na sala ainda havia três quadros do pintor.
Com os verbos haver, fazer e ir, quando indicam tempo decorrido.
(8) a. (…) havia muitos anos, desligado das coisas de minas.
b. Faz hoje oito dias que comecei.
c. Vai para uns quinze anos uns quinze anos escrevi uma crónica Curvelo.
Com verbo ser, na indicação do tempo em geral.
(9) Era por altura das lavouras.

b) Predicado

Nas orações onde há período simples ou composto, se dá o nome de predicado a tudo que se afirma ou se diz sobre o sujeito de acordo com o número de núcleo ou por propriedades morfossintácticas. O predicado vem para explicar sobre a razão da presença do sujeito numa determinada oração, este processo ocorre através da presença indispensável do verbo. Com efeito, a formação do predicado é ditada pela presença de verbo de significação completa ou intransitivo, por verbo de significação incompleta ou transitivos e respectivos objectos e, sobretudo, pela presença de um verbo de ligação ou copulativo com a expressão que lhe completa o sentido.

3 Tipos de predicados

Predicado Nominal (VL+ predicativo do sujeito), é formado por um verbo copulativo ou de ligação e seu predicativo ou atributo característico do sujeito. Cunha e

Cintra (1985, p.99) sublinham, naturalmente, sobre o predicativo que, pode ser representado por:

> um substantivo ou expressão substantivada (O boato é um **vício** detestável; Todo momento de achar é **um perder-se a si próprio**.); Por adjectivo ou locução adjectiva (A praia estava **deserta**; Esta linha é **de morte**); por pronome (Vou calar-me e fingir que eu sou **eu...**); por numeral (Tua alma o um que são **dois** quando dois são **um**); Por oração substantiva predicativa (Uma tarefa fundamental é **preservar a história humana**).

Normalmente, no predicado nominal, o verbo de ligação ou copulativo figura como elemento que estabelece união ou ligação entre duas palavras, este verbo não traz ideia que podemos considerar nova ao sujeito, logo, funciona como especificamente elo entre o sujeito e respectivo predicativo (Cunha & Cintra, 1985).

(10) João é jogador.

Nota-se que no exemplo acima, o predicado está formado por um verbo de ligação "é", se na óptica de ser suprido na frase "João Jogador", notamos que a ideia da primeira frase (João é jogador) continua igualmente na segunda frase (João jogador), portanto, conclui-se que as duas frases com presença ou não do verbo copulativo/de ligação, a ideia continua a ser mesma.

Predicado verbal (VI, VT:VTD,VTI, VTDI) é formado por "verbo significativo" trazendo ideia nova ao sujeito, conforme Sublinha Svobodová (2014) "o predicado verbal ou predicação de base verbal tem como núcleo um verbo pleno, de significação precisa, que pode existir isolado ou numa locução verbal" (p.33). Este tipo de predicado é formado pela seguinte série de verbos: Verbo Intransitivos que encerram por si só a acção do sujeito, contendo, neste caso, em si todo o significado do predicado sem necessidade de que o complemento lhe apresente o sentido. Atentemos em volta do seguinte exemplo:

(11) a. O João **caiu.**
b. O gelo **Derreteu**.

Verbos transitivos que exigem certos elementos para lhes completar o sentido. Estes podem ser: -Verbos transitivos Directos que requerem um complemento directo sem a ligação de preposição. Normalmente, os verbos que têm a transitividade directa exprimem uma acção e, por isso, apresentam um agente que na foz activa (que trataremos nas outras seções) denomina-se de sujeito da oração.

(12) O João escreveu uma carta.

A acção expressa por “escreveu” transmite-se directamente pelo elemento “uma carta” sem precisar haver uma preposição. Verbos transitivos Indirectos que exigem indispensavelmente a presença de uma preposição e seu elemento para completarem a acção expressa pelo verbo.

(13) O João foi à escola.

A acção expressa por “foi” transmite-se indirectamente pelo elemento “à escola” por auxílio da preposição. -Verbos Transitivos directos e indirectos que requerem a presença simultânea de um objecto directo e indirecto para lhes completarem o sentido.

(14) O João deu tudo aos seus amigos.

A acção expressa por de transita para constituintes da oração directa e indirectamente.

Predicado Verbo-nominal (VI, VT:VTD,VTI, VTDI + predicativo), formado por verbos significativos (transitivos e intransitivos) e um predicativo do sujeito. Quer dizer que, fica claro que não são verbos copulativos que exclusivamente[1] se conectam com o predicativo, como mostra o seguinte exemplo: (15) O João riu despreocupado.

4 Termos integrantes

a) Complemento Nominal

Duarte (2014, p.40) define-o como “ termo que completa o sentido de uma palavra que não seja verbo. Assim, pode referir-se a substantivos, adjectivos ou advérbios, sempre por meio de preposição”. Quer dizer que este complemento, aparece ligado a um substantivo, adjectivo ou advérbio para lhe completar o sentido através do auxílio obrigatório de uma preposição: (16) O João tem orgulho **da Filha**.

A respeito do que o Duarte disse, Cunha e Cintra (1985, p.103-104) fazem acréscimo ao referirem que o complemento nominal é representado por: substantivo acompanhado ou não dos seus modificadores(O pior é a demora **do vapor**); pronome (tinha nojo **de si mesmo**); numeral (A vida dele era necessária **a ambas**); palavra ou expressão substantivada (Ébrio, por intervalos, **de um além**); oração complectiva nominal (Comprei a consciência de **que sou Homem de trocas com a natureza**)

b) Complemento verbal

[1] Às vezes, a transitividade do verbo é necessária que seja analisada com base a ideia que a frase vai apresentar, com isso, a atenção é fundamental porque o verbo que ora numa frase era transitivo com objecto directo ou indirecto pode noutra frase aparecer como intransitivo. (Cunha & Cintra, 1985, p.102)

O sentido de verbos transitivos directos e indirectos é ajustado pelo complemento verbal. Este apresenta a seguinte classificação: Objecto directo, Duarte (2014, p.38) diz que “é o termo que completa o sentido do verbo transitivo directo, ligando-se a ele sem o auxílio necessário da preposição”.

(17) O João escreveu **uma carta**.

Em casos naturais, o objecto directo varia de acordo com a função que exerce na frase, a sua classificação é feita de seguinte modo: **Objecto directo preposicionado**, há caso em que o objecto directo é introduzido por uma preposição sem exigência do verbo (bebeu **do vinho**/ amam **a Deus**), trata-se segundo Cunha e Cintra (1985, p.105) um objecto directo que costuma vir: “Regido da preposição “a” com verbos que exprimem sentimentos (só não amava **a Jorge** como amava **ao filho**), para evitar ambiguidade (sabeis, que **ao mestre** vai matá-lo), quando vem antecipado com os seguintes provérbios (A **homem pobre** ninguém roube/ **A médico, confessor e letrado** nunca enganes) e, no entanto, o objecto directo é obrigatoriamente preposicionado quando expresso por pronome pessoal oblíquo tónico (Rubião viu em duas rosas vulgares uma festa imperial, e esqueceu a sala a mulher e **a si**)”.

Objecto directo pleonástico, observa-se em Cunha e Cintra (1985, p.106) que este objecto, aparece quando se quer chamar a atenção para o objecto directo que precede o verbo costuma-se relembrá-lo por um pronome oblíquo, em cuja constituição entra sempre um pronome pessoal átono (**Palavras** cria-**as** o tempo e o tempo **as** mata), é também constituído de um pronome átono e de uma forma pronominal tónica preposicionada (Mas não encontrou Marcelo nenhum. Encontr**ou-nos a nós**).

Objecto indirecto, para Suelela (2017, p.41): o objecto indirecto é um constituinte oracional sintacticamente associado ao conceito de transição verbal, porém, à transição verbal indirecta. Por isso, é habitualmente definido como o constituinte que representa o ser animado a que se dirige ou destina a acção ou estado que o processo verbal expressa. Neste caso, este termo da oração tem como função completar o sentido de verbo transitivo indirecto com auxílio obrigatório de preposição como já referimos na transitividade verbal: (18) O João foi **à escola**.

À semelhança do objecto directo, igualmente, o objecto indirecto varia de acordo a função que exerce na frase, acitar: Objecto indirecto pleonástico é aquele que Cunha e Cintra (1985) dizem que aparece através da presença obrigatória do pronome pessoal

átono e, de outra forma através de um substantivo ou um pronome oblíquo tónico antecedido de preposição: (19) Quem **lhe** disse **a você** que estavam no palheiro?

c) Predicativo do objecto

Como lhe é característico, um predicativo atribui qualidade ao sujeito e objectos (directo e indirecto). Como já anteriormente nos referimos sobre o predicativo do sujeito, um predicativo do objecto tradicionalmente é classificado em dois (2) tipos a citar: (i) **Predicativo do objecto directo**, na óptica do Cunha e Cintra citados em Suelela (2017, p.46) o predicativo do objecto directo ocorre com: verbos que exprime opinião ou de avaliação, como achar, julgar, considerar, supor, de aclamação como chamar, nomear, proclamar, apelidar, denominar, que apresentam enunciação ou declaração como declarar, e intitular, de sentido como ver, ouvir e sentir e com determinados verbos causativos como deixar e fazer.

(20) a. A população nomeou-o **representante da comissão de moradores**.
b. A população declarou-o **como representante da comissão de moradores**.
c. A população viu-o **como representante da comissão de moradores**.
d. A população deixou-o **bem.**

(ii)**Predicativo do objecto,** para este, nos termos dos autores que fizemos referência, ocorre exclusivamente com o verbo chamar: (21) Chamo-lhe mãe **vencedora**.

d)Agente da passiva

Designa-se agente da passiva aquilo que Miguel citado em Suelela (2017, p.47) considera como ,"o constituinte de uma estrutura passiva que é argumento externo do predicador verbal e que se realiza como Sintagma Preposicional, tipicamente precedido pela preposição por". Com efeito, o agente da passiva é um termo que numa frase activa é sujeito paciente:

(21) a. O João comeu a manga.
Sujeito predicado Objecto directo.
b. A manga foi comida **pelo João**.
Sujeito paciente predicado agente da passiva

Os exemplos (21 a e b) demonstram que o termo que desempenha a função de sujeito na voz activa (O João), em contraste, na voz foz passiva (pelo João) tem o valor

funcional de agente da passiva e, portanto, o termo (a manga) na frase activa que desempenha a função de objecto directo, na passiva (A manga) o seu valor é de sujeito paciente.

5 Termos acessórios

a) Adjunto adnominal

Para Duarte (2014, p.58), o adjunto adnominal "determina, especifica ou explica um substantivo. (...) possui função adjectiva na oração, a qual pode ser desempenhada por adjectivos, locuções adjectivas, artigos, pronomes, adjectivos, numerais". À semelhança do que Duarte disse, Cunha e Cintra (1985, p.111) dizem que este termo acessório tem a função de " (...) especificar ou delimitar o significado de um substantivo, qualquer que seja a função deste": (22) **O meu** amigo tem **um** livro **interessante**.

Na oração acima, os substantivos "amigo" e "irmão" são núcleos de sujeito simples (O meu amigo) e do objecto directo (um livro interessante). Ao redor de cada substantivo mencionado, agrupam-se adjuntos adnominais: o artigo "o" e o pronome "meu" referem-se ao substantivo amigo; o artigo "um" e o adjectivo "interessante" referem-se ao substantivo "livro". Com efeito, nota-se que estes adjuntos adnominais se prendem directamente com substantivos a que se referem, sem qualquer participação do verbo.

b) Adjunto adverbial

Uma acção indicada pela circunstância, é efectivamente representada pelo adjunto adverbial, este, tem a função de modificar o sentido de um verbo, de um adjectivo ou de um advérbio. Observemos as frases abaixo:

(23) a. O João leu muito.
b. Esta cadela é muito bonita.
c. O João jogou muito ontem.

No primeiro caso, o termo "muito" intensifica a forma verbal leu, que é núcleo do predicado verbal. No segundo, o termo "muito" intensifica o adjectivo bonita, que é o núcleo do predicativo do sujeito. Na terceira oração, muito intensifica o advérbio ontem, que é o núcleo do adjunto adverbial de modo. Os adjuntos adverbiais são classificados segundo a perspectiva de Duarte (2014): Acréscimo (Além da tristeza, sentia **profundo** cansaço); Afirmação (Sim, realmente irei partir /Ele irá **com certeza**); Assunto (Falávamos sobre futebol/ou de futebol, **ou a respeito de futebol**);Causa (**Com o calor**, o poço secou. /O menor trabalha por necessidade); Companhia (Fui ao cinema com sua prima

/Sempre contigo irei estar); Concessão (**Apesar do estado precário do gramado**, o jogo foi óptimo); Condição (**Sem minha autorização**, você não irá); Conformidade (**Fez tudo conforme** o combinado); Dúvida (Talvez seja melhor irmos mais tarde. /Porventura, encontrariam a solução da crise?); Fim, finalidade (Ela vive para o amor. /Daniel estudou para o exame); Frequência (Sempre aparecia por lá. /Havia reuniões todos os dias); Instrumento (Rodrigo fez o corte com a faca./ O artista criava seus desenhos a lápis.); Intensidade (A atleta corria bastante. /O remédio é muito caro); Limite (A menina andava correndo do quarto à sala); Lugar (Nasci em Porto Alegre. /Estou em casa); Matéria (Compunha-se de substâncias estranhas. /Era feito de aço); Meio (Fui de avião. /Viajei de trem); Modo (Foram recrutados a dedo. /Fiquem à vontade); Negação (Não há erros em seu trabalho. /Não aceitarei a proposta em hipótese alguma); Preço (As casas estão sendo vendidas a preços muito altos); Substituição ou troca (Abandonou suas convicções por privilégios económicos); Tempo (O escritório permanece aberto das 8h às 18h. /Beto e Mara se casarão em Junho).

c) Aposto

Cada termo da oração desempenha função sintáctica que lhe caracteriza de acordo com o seu valor nela, o aposto numa determinada oração explica ou esclarece outro termo da oração independentemente da função sintáctica deste. Segundo Duarte (2014, p.60) “o aposto é um termo que se junta a outro de valor substantivo ou pronominal para explicá-lo ou especificá-lo melhor. Vem separado dos demais termos da oração por vírgula, dois-pontos ou travessão” (p.60): (24) Ontem, **segunda-feira**, passei o dia com dor de cabeça.

Vê-se na oração acima que, o termo segunda-feira desempenha a função de aposto, explicando o adjunto adverbial de tempo ontem.

d) Vocativo

Há em orações termos que não fazem parte da sua panóplia constitutiva, quer dizer que o vocativo é um dos termos que não integra aos termos essenciais, integrante e acessórios da oração, sua função é invocar ou chamar alguém a quem nos dirigimos: (25) João, não gostou deste manual?

Denota-se, na frase acima, que o termo “João” funciona simplesmente como uma forma de chamamento à pessoa que dirigimos a fala, se o suprimirmos, a oração terá o mesmo significado sem alteração, logo, o termo “João” não integra ao conjunto de constituintes da oração.

6 Metodologia de Estudo

Nesta secção abordamos sobre o tipo de pesquisa e sua métodologia, pois, rigorosamente, a escolha dos métodos, assim como o porquê da sua utilização é fundamental para que pesquisas como esta, sejam contínuas para que tragam subsídios para mitigar as deficiências, dificuldades e insucesso no ensino. Marconi e Lakatos (2003, p.83), postulam que numa pesquisa o método vai significar “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

A nossa investigação é de natureza **descritiva**, procuramos compreender o que influencia negativamente na aprendizagem da análise sintáctica de frases simples e complexas nos alunos da 10.ª na EML. Temos resultados **qualitativos** e **quantitativos** derivados de inquérito por questionário aplicado aos alunos e entrevista aos professores da EML, respectivamente. A par disso, Gil (2002) entende de igual modo que a pesquisa descritiva explica as características de uma população ou fenómeno. Para tal, na nossa pesquisa utilizamos os seguintes métodos:

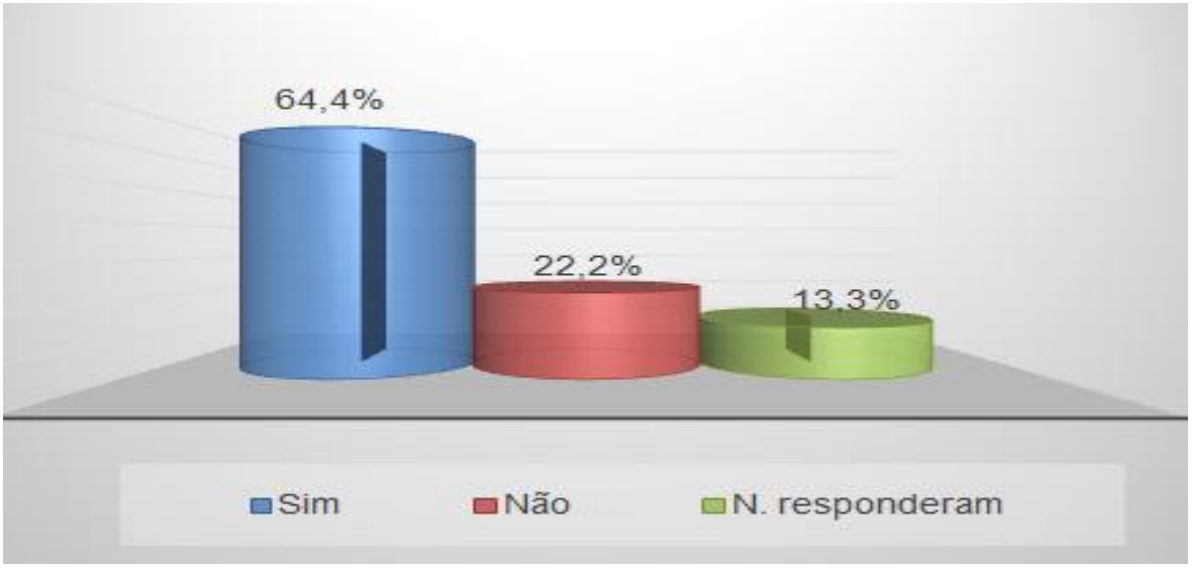
Observação: Segundo Cervo, Bervian e Silva (2014, p.31) “Observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objecto para dele obter um conhecimento claro e preciso. (…). Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido a simples conjectura e adivinhação”. Este método, sendo natural, vigorou no nosso trabalho com o objectivo de observarmos de forma directa e registar a partir de um guião de observação as aulas ministradas pelos professores para de facto obtermos informações e tirar ilações concretas por parte do professor (a forma de selecção de meios e métodos para o ensino de análise sintáctica) e alunos (o comportamento que apresentam quando o assunto é análise sintáctica).

6.1 População e Amostra

De modo a facilitar a elaboração do presente trabalho, para a recolha de dados, delimitamos uma **população** de 104 alunos (72 do género masculino e 28 feminino) e 4 Professores (3 do género masculino e 1 feminino) que correspondem a 100%, definimos uma **amostra** de 49 que corresponde a 47,11%, dentre ela 4 professores(3 do género masculino e 1 feminino) formados em LP para tornar o nosso estudo mais representativo, e 45 alunos(31 do género masculino e 14 feminino) seleccionados aleatoriamente na sala da 10.ª Classe de LP por se intuir que estes têm conhecimento explícito do tema para assim satisfazerem as necessidades de pesquisa.

7 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Gráfico 1: Análise sintáctica nas classes anteriores



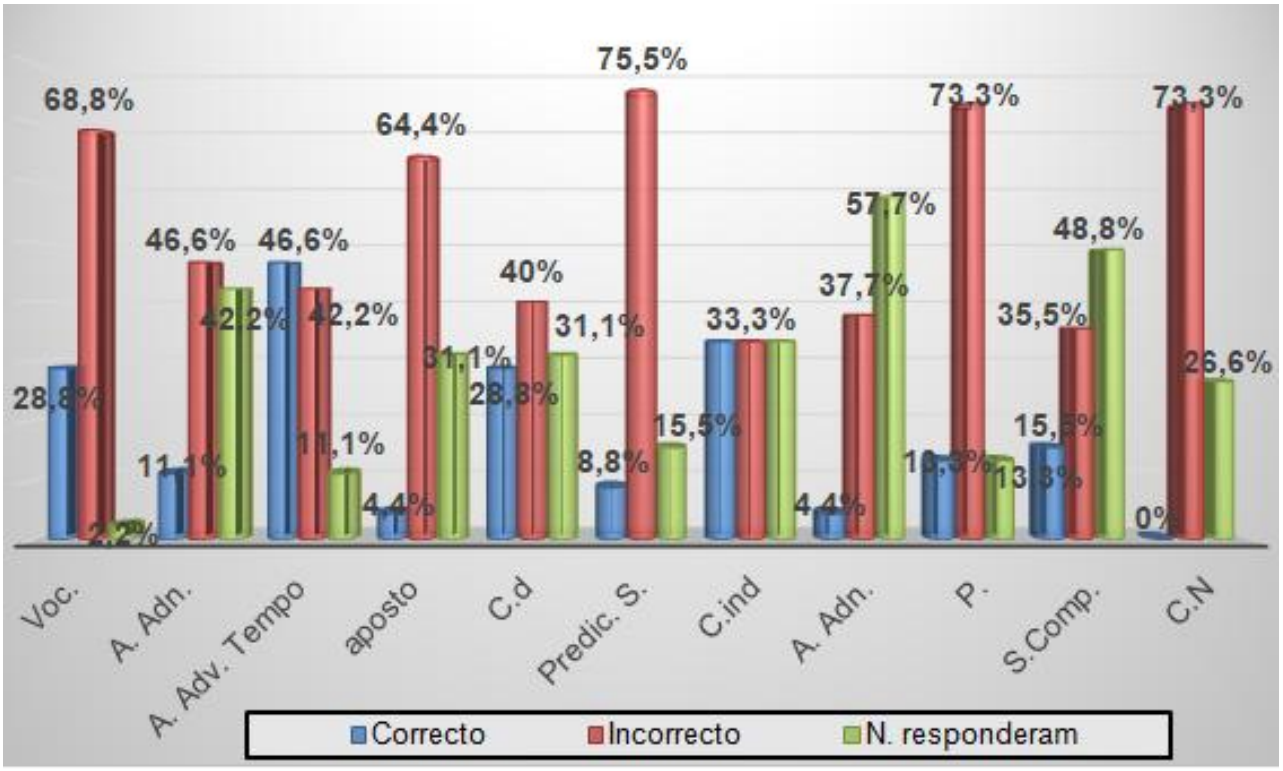
Fonte: Dados da pesquisa

Como na 10.ª classe o programa de LP já orienta a leccionação de aulas de análise sintáctica, na questão relativa ao gráfico 3.1, procuramos saber se nas classes anteriores os alunos tinham apreendindo fazer a análise sintáctica, a este respeito, 29 alunos que correspondem a 64,4% responderam “sim”, 10 que correspondem a 22,2% responderam “Não” e 6 que correspondem a 13,3% não responderam. O resultado obtido do presente gráfico é satisfatório, mas leva-nos a querer entender quais razões estão na base da não aprendizagem de análise sintáctica dos 10 alunos e, 6 que não emitiram qualquer resposta.

3.1.1- Que função sintáctica as palavras a negrito desempenham nas frases abaixo?

a) **João**, não faça isso!_____
b) **A** minha amiga comprou a manga._____
c) Não vejo o João **desde ontem**._____
d) A Celma, **aluna do magistério**, teve boa nota._____
e) O João não fez **a tarefa**._____
f) A minha escola é **bonita.**_____
g) Distribuiu máscaras **às pessoas**_____
h) **O** meu manual de língua portuguesa é interessante._____
i) Estudar **é** vida._____
j) **O entretanto e o portanto** são conjunções._____
k) Ele comprou um carro **de luxo.**_____

Gráfico 2: Função sintáctica



Fonte: Dados da pesquisa

Para comprovar a questão do gráfico 3.1, no gráfico 3.2 procuramos saber sobre a função sintáctica que as palavras negritadas desempenhavam nas frases, para isso, na frase da alínea "a"(***João****, não faça isso*!) 13 alunos que correspondem a 28,8% responderam correctamente "vocativo", 31 que corresponde a 68,8% responderam incorrectamente e, 1 que corresponde a 2,2% não respondeu. Na frase da alínea "b" (***A*** *minha amiga comprou a manga*) 5 alunos que correspondem a 11,1% responderam correctamente "adjunto adnominal", 21 que correspondem a 46,6% responderam incorrectamente e, 19 que correspondem a 42,2% não responderam.

Na frase da alínea “c” (*Não vejo o João* ***desde ontem***) 21 alunos que correspondem a 46,6% responderam correctamente “adjunto adverbial de tempo”, 19 que correspondem a 42,2% responderam incorrectamente, e 5 que correspondem a 11,1% não responderam. Na frase da alínea “d” (A Celma, **aluna do magistério**, teve boa nota) 2 alunos que correspondem a 4,4% responderam correctamente “aposto”, 29 que correspondem a 64,4% responderam incorrectamente e, 14 que correspondem a 31,1% não responderam. Na frase da alínea “e” (O João não fez **a tarefa**) 13 alunos que correspondem a 28,8% responderam correctamente “objecto directo”, 18 que correspondem a 40% responderam incorrectamente, e 14 que correspondem a 31,1% não responderam.

Na frase da alínea “f” (A minha escola é **bonita**) 4 alunos que correspondem a 8,8% responderam correctamente “predicativo do sujeito”, 34 que correspondem a 75,5% responderam incorrectamente, e 7 que correspondem a 15,5% não responderam.

Na frase da alínea “g” (Distribuiu máscaras **às pessoas**) 15 alunos que correspondem a 33,3% responderam correctamente “objecto indirecto”, 15 que correspondem a 33,3% responderam incorrectamente e, 15 que correspondem a 33,3% não responderam. Na frase da alínea “h” (**O** meu manual de língua portuguesa é interessante) 2 alunos que correspondem a 4,4% responderam correctamente “adjunto adnominal”, 17 que correspondem a 37,7% responderam incorrectamente e 26 que correspondem a 57,7% não responderam.

Na frase da alínea “i” (Estudar **é** vida) 6 alunos que correspondem a 13,3% responderam correctamente “Predicado”, 33 que correspondem a 73,3% responderam incorrectamente e, 6 que correspondem a 13,3% não responderam. Na frase da alínea “j” (**O entretanto e o portanto** são conjunções) 7 alunos que correspondem a 15,5% responderam correctamente “Sujeito composto”, 16 que correspondem a 35,5% responderam incorrectamente e, 22 que correspondem a 48,8% não responderam.Na frase da alínea “k” (Ele comprou um carro **de luxo**) nenhum aluno o que corresponde a 0% respondeu correctamente “complemento nominal”, 33 que correspondem a 73,3% responderam incorrectamente e, 12 que correspondem a 26,6% não responderam.

7.1 Breve reflexão sobre entrevista aos professores

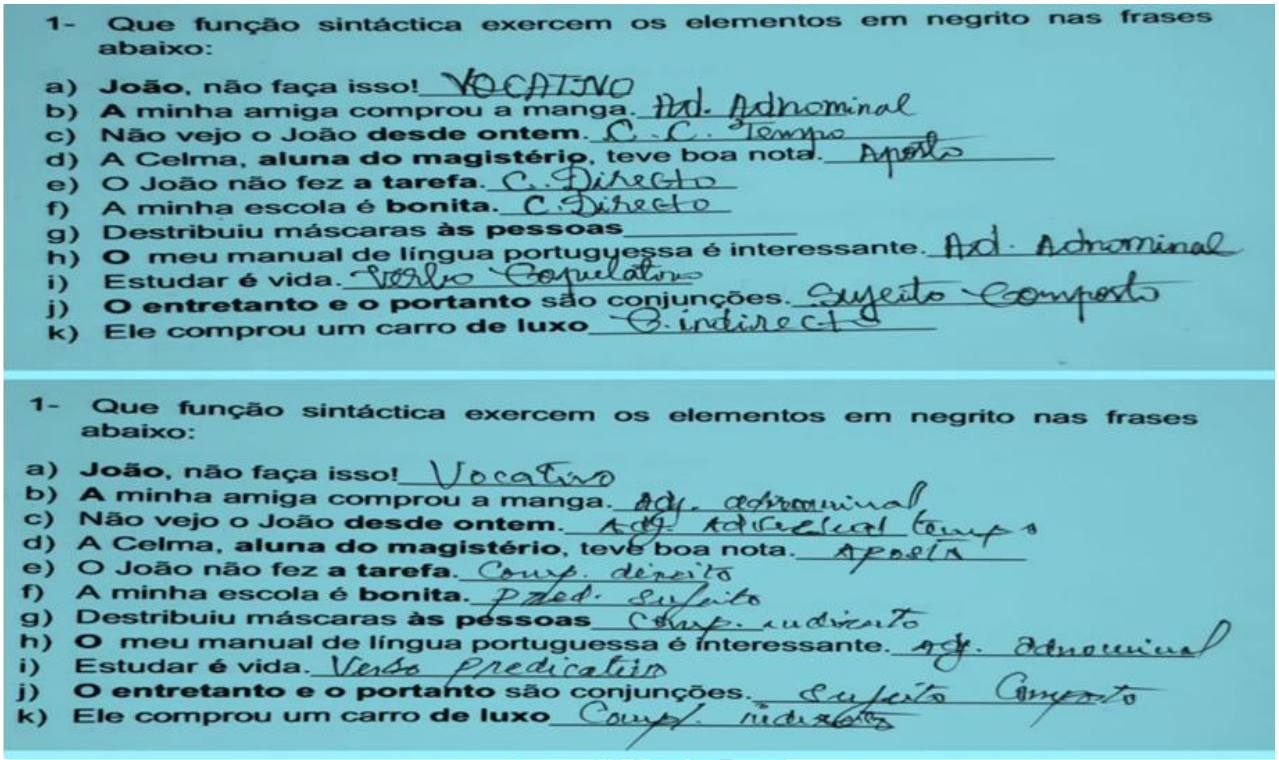
Percebeu-se, pois, que este conteúdo tem sido ministrado em partes, isto promolga ainda mais dificuldades. Quando o assunto é análise sintáctica o crucial a ensinar ao aluno é frases e sua tipologia, oração e seus termos, período e sua divisão. É papel do professor proporcionar ou criar, na aula, ambiente que facilita a aprendizagem do aluno, por isso, o professor deve saber fazer a selecção de actividades que vão dar sustentabilidade ao pretendido na aula, e é igualmente necessário ter o conhecimento prévio sobre elas, adequar meios necessários que permitem alcançar o objectivo da aula.

A estrutura e o funcionamento do português europeu (PE) contra a estrutura e o funcionamento do português angolano (PA) acaba ser um dos fatores que influencia nas dificuldades do desenvolvimento da consciência sintática do aluno. No processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa (LP) em Angola, os problemas até hoje perduram porque a política do ensino de línguas rompe o respeito do perfil linguístico, emoções, motivação, capacidade de aprendizagem do aluno, ou seja, o que o aluno trás é menos importante do que o conteúdo gramático sistematizado que não reflete a realidade do aluno.

Queremos levantar a situação de que o ensino de LP em Angola leva-nos a asseverar que é feito em torno de “falar como europeu do que falar consoante a situação linguística do aluno. Tal como já asseguramos no primeiro capítulo, na EML, o aluno é obrigado a fazer uso de LP menos característica que continua a propagar problemas no ambiente escolar, social entre outros, do que a LP mais peculiar que reflete o falar típico e real.

Grupo de controlo: professores

Imagem 1: Função sintáctica



1- Que função sintáctica exercem os elementos em negrito nas frases abaixo:

a) **João**, não faça isso! VOCATIVO
b) **A** minha amiga comprou a manga. Adj. Adnominal
c) Não vejo o João **desde ontem**. C.C. Tempo
d) A Celma, **aluna do magistério**, teve boa nota. Aposto
e) O João não fez **a tarefa**. C. Directo
f) A minha escola é **bonita**. C. Directo
g) Destribuiu máscaras **às pessoas**
h) **O** meu manual de língua portuguessa é interessante. Adj. Adnominal
i) Estudar **é** vida. Verbo Copulativo
j) **O entretanto e o portanto** são conjunções. Sujeito Composto
k) Ele comprou um carro **de luxo** C. indirecto

1- Que função sintáctica exercem os elementos em negrito nas frases abaixo:

a) **João**, não faça isso! Vocativo
b) **A** minha amiga comprou a manga. Adj. adnominal
c) Não vejo o João **desde ontem**. Adj. Adverbial Temp.
d) A Celma, **aluna do magistério**, teve boa nota. Aposto
e) O João não fez **a tarefa**. Comp. directo
f) A minha escola é **bonita**. Pred. Sujeito
g) Destribuiu máscaras **às pessoas** Comp. indirecto
h) **O** meu manual de língua portuguessa é interessante. Adj. Adnominal
i) Estudar **é** vida. Verbo predicativo
j) **O entretanto e o portanto** são conjunções. Sujeito Composto
k) Ele comprou um carro **de luxo** Comp. indirecto

Fonte: Dados da pesquisa

7.2 Breve reflexão sobre o grupo de controlo aplicado aos professores

Da ilustração acima, jamais tínhamos em mente que os professores apresentariam dificuldades ao analisar sintacticamente uma frase, pelo número de ocorrências de erros dados pelo grupo de controlo, a nossa reflexão demarca-se da ideia de que os professores são os que ensinam e detentores do conhecimento sobre o assunto, pelo que apuramos, faz-nos crer que, por um lado, eles disseminam essas dificuldades aos seus alunos. Independentemente do que o professor saiba, é fulcral que se actualize para que as aulas sejam significativas. Na docência, o professor é um facilitador nato, a ele recai o papel de fazer compreender a matéria que ensina, quando um professor tem dificuldades sobre um determinado tema a ensinar e não se interessar em melhorar, avança aulas que não entende, faz explicações superficiais mutilando a mente do aluno. Como alguém pode ensinar o que desconhece? Quando um professor conhece o seu papel na sala de aula, o que claramente se pode notar é na sua actividade

docente ter dois elementos essenciais: não só a matéria ensinada, mas também o aluno, com a sua maior ou menor receptividade, as suas motivações, a sua capacidade para aprender (Undolo, 2016).

7.3 Breves Propostas de Atividades Metodológicas de Análise Sintática

Importa sublinhar que através daquilo que o presente estudo tem como objetivo geral, é suscetível propor algumas atividades que pensamos ser pertinentes para mitigar ou moldar o quadro desconfortável vivenciado no processo de ensino aprendizagem de análise sintática de frases simples e complexas. Logo, com base o exposto, propomos as seguintes atividades metodológicas de análise sintática:

Actividade nº 1 Ordem de estrutura frásica

Objectivo: Conhecer a ordem estrutural da frase

Procedimento: alguns alunos têm a consciência de que, em termos de análise sintáctica, normalmente numa frase o sujeito é a primeira palavra que nela aparece, o professor nesta actividade deve deixar claro que nas orações que são do tipo declarativo e de forma negativa ou afirmativa, predominam a ordem compreendida a SVO (sujeito, verbo, objecto) ou SVP (sujeito, verbo, predicativo), mas o português sendo uma língua verbo-medial, nela, ocorrem dois tipos de ordem: " a não marcada e a marcada que altera a ordem padrão"(Undolo 2020, pp.58-59).

Os escritores cultivam a língua.
S V O
A língua Cultivam-na os escritores.
O V S
Os escritores a língua, cultivam-na.
S O V
Cultivam os escritores a língua.
V S O
Cultivam a língua os escritores.
V O S

A colocação do termo da oração depende muito da natureza em que o sujeito locutor emite as suas mensagens, a alteração de sequência lógica dos termos da oração, às vezes, é de natureza estilística onde a ênfase tem sido de grande importância, de natureza gramatical (Cunha & Cintra, 1985). Os alunos terão noção de que a análise de uma frase sintacticamente não ocorre simplesmente na ordem SVO , quando se sabe

qual ordem predomina a frase por analisar, fácil será a determinação de função sintáctica de cada constituinte.

Actividade nº 2 Manipulações envolvendo segmentação.

Objectivo: identificar a função sintáctica que cada termo exerce na oração.

Procedimento: O professor elabora um conjunto de orações com o intuito de identificar a função sintáctica dos seus termos. Tal análise vai ocorrer em três(3) níveis:

I. A nível de Termos essenciais:

- Sujeito
  - Simples
  - Composto
  - oculto
  - Indeterminado
  - Oração sem sujeito
- Predicado
  - Nominal -Verbo de ligação + predicativo
  - Verbal
    - Verbo intransitivo
    - Verbo transitivo
      - direto
      - indireto
      - direto e indireto
  - Verbo nominal
    - Verbo intransitivo
    - Verbo transitivo
      - direto + predicativo
      - indireto +predicativo
      - direct. Indirect. e predicativo

II. A nível de Termos Integrantes:

- Complemento Nominal
- Complemento verbal
  - Objeto direto
    - normal
    - preposicionado
    - pleonástico
  - Objeto indireto
    - normal
    - Pleonástico
- predicativo
  - do sujeito
  - do objeto direto e indireto
- Agente da passiva.

III. A nível de Termos acessórios:

- Adjunto adnominal;
- Adjunto adverbial
  - Acréscimo
  - Tempo
  - Companhia
  - Dúvida
  - Assunto
  - Lugar
  - Causa, *etc*.
- Aposto;
- Vocativo.

Fonte: Elaboração própria

O trabalho a realizar na atividade nº 02 vai recair no exercício prático relativo a subclasses dos termos essenciais, sujeito e predicado. Tal como já frisamos, o professor, no primeiro termo, vai abordar nomeadamente de sujeito simples, composto, oculto, indeterminado e oração sem sujeito ou sujeito inexistente. No segundo, sobre o predicado Nominal (Verbo de ligação + predicativo), o predicado verbal Com verbos intransitivos e transitivos (indireto, indireto e direto e indireto) e predicado verbo-nominal> (verbos intransitivos e transitivos (direto + predicativo, indireto + predicativo e direto e indireto + predicativo). A respeito de termos integrantes a abordagem vai ancorar-se ao complemento nominal, verbal (objeto direto e indireto), predicativo e agente da passiva. Nos termos acessórios, adjunto adnominal e adverbial.

Actividade nº3 Exploração sintáctica no texto.
Objectivo: Desenvolver a capacidade de identificar a função de palavras no texto.
Procedimento: Buca (2018) reflecte que é no texto onde a língua deve ser "reflectida e analisada para que se tirem os maiores benefícios da actividade da linguagem nas aulas de LP" (p.41). Explorar a função sintáctica nas orações é melhor, mas é importante que também se faça no texto, pensa-se que nele o aluno ganha uma capacidade explícita eficaz e eficiente sobre o assunto. Normalmente, para realização de análise linguística a nível da sintaxe o professor deve também recorrer ao texto. Neste caso, Ele selecciona um texto com grandes chances de desenvolver o que finalmente se pretende para que se evite a escolha inadequada daquele que pode provocar uma aula improdutiva. No texto, vai se destacar a negrito os termos que se pretendem saber a função sintática que desempenham.

Considerações finais

A par do que é observado como estudo da sintaxe, na análise sintática, a frase, sua estrutura e os seus constituintes funcionam como fatores cruciais para o seu objeto de análise, ou seja, a análise sintática identifica na sua totalidade os elementos constituintes da frase, apresenta as funções e/ou a coerência que eles desempenham, faz delimitação lógica dos termos essenciais, integrantes e acessórios da frase atribuindo-lhes sua

classificação, examina a estrutura do período, divide e classifica as orações que constituem a frase. O presente estudo revela, através do seu *corpus* de análise, que os alunos da 10ª classe da EML têm um conhecimento pouco significativo da análise sintática a nível da frase, herdado das classes ou ciclo anteriores ao médio, se na 7ª, 8ª e 9ª este assunto fosse abordado com mais complexidade, não teríamos pretextos que justificariam as dificuldades excessivas observadas na 10ª classe sendo uma nova depois da transição.

Com base na entrevista dirigida aos professores, fizemos ilação de que o que está também, em parte, associado ao fraco ensino-aprendizagem de análise sintática é a forma como o programa orienta os conteúdos, através da falta de clareza e concisão na sua forma processual, fica difícil discernir que a nível de termos essenciais o conteúdo a ser estudado é sujeito (simples, composto, oculto, indeterminado, oração sem sujeito) e predicado (Nominal, Verbal, Verbo nominal), a nível de termos integrantes: complemento nominal, complemento verbal, predicativo e agente da passiva e, a nível de termos acessórios: adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo.

O programa orienta o conteúdo e o caminho a ser percorrido para alcance de aquilo que se tem como objetivos predeterminados no currículo. Os professores reclamavam sobre a insuficiência, a forma superficial e a falta de clareza do que o programa propõe sobre análise sintática, a esse respeito, pensamos que enquanto o programa não ter uma ordem lógica e clara sobre este assunto, a forma de sua operacionalização é menos desejável.

A utilização de Guião de observação das aulas e aplicação de grupo de controlo aos professores na nossa pesquisa teve sua importância para comprovação de afirmações feitas durante a entrevista e apurar os fatores que estão na base de dificuldades de realização de análise sintática aos alunos, através disso, comprovou-se que as dificuldades sobre a análise sintática não simplesmente estão com os alunos, mas também com os professores, se o facilitador tem dificuldades qual seria a posição do facilitado? Quem ensina deve procurar ensinar a verdade e ajudar o aluno com conhecimento lógico sobre as coisas, através de um amontoado de meios de ensino, o professor deve saber selecionar o essencial para permitir que a sua aula seja produtiva e significativa. Infelizmente os professores na EML têm também dificuldades ao analisar sintaticamente uma frase e isso é preocupante.

Referências

Buca, J. (2018). *Gramática no Texto-gramática nas aulas de Português em contexto Multilingue*.Torres Novas: Editora templários.

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva da, R. (2014). *Metodologia Científica.* 6ªed. São Paulo: Pearson Education.

Costa, J. (2012). Gramática Moderna da Língua Portuguesa. Lisboa: Escolar Editora.

Cunha, C. & Cintra, L. (1985). *Breve Gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa

Duarte, A. S.(2014). Gramática da Sintaxe da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção geral de inovação e Desenvolvimento curricular.

Estrela, E. *at al* (2015). *Saber Escrever Saber Falar: Um guia completo para usar correctamente a língua portuguesa*. Portugal: Publicações Dom Quixote.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A.

Gomes, Á. (2009). *Gramática pedagógica e cultural da Língua Portuguesa*. Porto, Portugal: Porto editora.

Kauark, F. d. S., Malhães, F. C. & Madeiros, C. H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Um guia prático*. Bahia: Via Litterarum editora.

Kessler, M. L. (s.d). *Sintaxe do Português. Santa Maria:* Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis.

Maia, M. (2006). *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Edições MEC/UNESCO.

Marconi, M. A. & Lakatos E. M. (2013). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas.

Mesquita, H., & Pedro, G. (2006). *Língua Portuguesa 9.ª Classe, Manual do Aluno*. Luanda: Textos Editores.

Suelela, D.J.L. (2017). *A Estrutura da Frase no Português Europeu e Brasileiro: Estudo Sintáctico de Carácter Sincrónico e Diacrónico*. Covilhã: Dissertação para a obteção do Grau de Mestre em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

Svobodová, I. (2014). *Sintaxe da Língua Portuguesa*. Masarykova Universita.

Undolo, M. (2016). *A Norma do Português em Angola: Subsídios para seu Estudo.* Caxito: ESP-Bengo.

Undolo, M. (2020). *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Luanda: Edições ECO7.

Recebido em: 11/11/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MUAQUIXE, José Corindo; YETA, Domingos Njamba. Análise sintáctica de frases simples e complexas: estudo aplicado aos alunos da 10.ª classe da Escola do Magistério do Lucapa-Angola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.108-129, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Muaquixe, José Corindo; Yeta, Domingos Njamba. (jan./jun.2022). Análise sintáctica de frases simples e complexas: estudo aplicado aos alunos da 10.ª classe da Escola do Magistério do Lucapa - Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2(1): 108-129.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.130-146 | dez. 2021 * ISSN: 2764-1244

Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a decolonização do sistema educativo[1]

Paulo Anos Té[*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-9033-9048

Resumo: A educação teria a função decolonizadora se primar pelo processo decolonial. Esta reflexão trata-se um olhar diferente do colonial e imperialista, e não a uma posição total aos saberes produzidos no ocidente. A Guiné-Bissau como um país que passou pelo processo da colonização, o sistema educativo e curricular passaram por algumas modificações através das *políticas educativas deslocadas*, donde ocorrem as máscaras da colonialidade. Neste sentido, o presente trabalho foca-se no drama do sistema educativo guineense através do qual, as últimas décadas evidenciaram e testemunharam a aplicação das medidas educacionais impostas pelas agências neoliberais, corporativas dominantes e alguns países do "Norte global". Essa política eliminou, aliás, tentou eliminar as bases cosmo perspectivadas e as estórias dos guineenses no(s) currículo(s). Com isso, faz-se necessária a descolonização do sistema educativo para a formação de sujeitos como atores ativos e não passivos, portanto.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação; Resistência; Guiné-Bissau

When will the masks of coloniality begin to fall in Guiné-Bissau? Debates on the decolonization of the education system

Abstract: Education would have the decolonizing function if it excelled in the decolonial process. This reflection is about a different view of the colonial and imperialist, and not a total position to the knowledge produced in the West. Guinea-Bissau as a country that went through the colonization process, the educational system and curriculum underwent some changes through displaced educational policies, where the masks of coloniality occur. In this sense, the present work focuses on the drama of the Bissau-Guinean educational system through which, the last decades have evidenced and witnessed the application of educational measures imposed by neoliberal, dominant corporate agencies and some countries of the "Global North". This policy eliminated, in fact, it tried to eliminate the cosmoperspective bases and the stories of the Bissau-Guineans in the curriculum(s). Therefore, the decolonization of the educational system is necessary for the formation of subjects as active and non-passive actors, therefore.

Keywords: Coloniality; Education; Resistance; Guinea Bissau.

---

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de Financiamento 001.

[*] Paulo Anós Té (N'Dermei), filho de Anós Té e Isabel Djú (N'Pona), nasceu em Bijimita, na Guiné-Bissau. Foi seminarista no Seminário Menor Diocesano de Bissau (2013-2016), mas se retirou para ingressar nos estudos acadêmicos. É bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/Brasil; e licenciando em Sociologia pela mesma instituição. Foi bolsista do programa PULSAR (2019-2020) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (2020-2021) na UNILAB. Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na mesma instituição e do grupo de pesquisa Sistema político: partidos, eleições e relações entre os poderes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/Brasil) e mestrando em Ciência Política pela UFPEL/Brasil. E-mail: pauloanoste0@gmail.com

Introdução

A descolonização do sistema educativo é o objeto da presente reflexão. De modo vital, discute-se com as literaturas tornadas públicas sobre o assunto, visando tecer as contribuições que tornam teórica, analítica e metodologicamente viável a operacionalização da investigação sobre o fenômeno. A reflexão baseia-se num pressuposto metodológico, analítico e interpretativo (e não só) na (re)inserção dos aspectos políticos, socioeconômicos, ambientais, históricos, e, assim, por diante no processo no ensino e aprendizagem dos guineenses.

O sistema educativo – um conjunto de aportes ou meios através dos quais se efetiva o direito de todos/as à educação e à permanência exitosa – não pode tornar um dogma ou mito. Todo dogma ou mito é perigoso para/na construção do(s) pressuposto(s) de (auto)questionamento(s), porque ele parece dar respostas já prontas. As respostas ou soluções prontas nos fazem parar de pensar. Só pensamos (de maneira clara e crítica), porque queremos encontrar as respostas dos problemas que assolam o nosso cotidiano. Dogma, este pode obstaculizar a capacidade reflexiva e, particularmente, o crescimento pessoal e acadêmico de qualquer pessoa que preza pelo saber. Ele não faz sentido na academia.

As epistemologias ocidentalocêntricas, marcadas pelo universalismo, são deslocadas por uma postura epistêmica caleidoscópica, numa direção que nega a existências das outras epistemologias, portanto, não se pode hipnotizar pelas sucessivas pseudo-afirmações sobre as outras realidades, isso porque há séculos, o continente africano foi inventado por um discurso ocidentalocêntrico sob auspício do projeto colonial e, hoje, da colonialidade. Ademais, é necessário extinguir o mito/dogma no sistema educativo e abrir as possibilidades de encruzo entre os diferentes saberes – estar informado, conhecer. A negação das outras formas de existências, saberes e conhecimentos, pode tornar-se numa situação delicada e menos exitosa no processo da descolonização do sistema educativa.

Orientado por alguns pressupostos analíticos decolonial, percebe-se que, a (re)inserção das cosmoperspectivas guineenses no sistema educativo ou, especificamente, no(s) currículo(s) não se pode basear, exclusivamente, na correção, no negacionismo científico, na xenofobia epistemológica, e, sobretudo, na regeneração dos erros do sistema educativo colonial e pós-colonial no país, mas, é, tal-qualmente, uma resistência com uma perspectiva de encruzo das epistemologias.

Nesta averiguação, aborda-se a descolonização do sistema educativo a partir de múltiplas dimensões – políticas, sociológicas, educacionais, para mencionar algumas – como uma forma da representação e da busca tanto da história quanto do reconhecimento da dignidade humana. Nessa linha de argumentação, Arlo Kempf no seu escrito *ani-colonial historiography: interrogationg colonial education* (2006), salienta que a história está viva. Não é sedentária e nem fixa. Ela representa a construção subjetiva (e objetiva) do que e como, as pessoas e grupos se (re)lembram, ou seja, ela representa a totalidade da experiência vivida e sentida, dentro de um grupo humano. Por isso, entende-se que, um sistema educativo decolonial resiste às injustiças, às políticas educativas deslocadas e aos condicionalismos exógenos. Assim, ele resiste ao (neo)colonialismo nas

suas diferentes formas abscônditas em que o seu *modus operandi* continua a marcar as cicatrizes no currículo escolar, imaginário sociopolítico, econômico e histórico dos países colonizados.

Uma educação decolonial com uma perspectiva de encruzo é procurar um diálogo entre as diferentes epistemologias, primando pela dinamicidade, pela justiça social e epistemológico; é assumir uma postura acadêmica multi, inter e plurirracional, e pluriversal, pois, para os africanos, e, particularmente, os bissau-guineense, as compreensões do mundo são partes das construções ontológicas, traduzindo, assim, num percurso formativo de ida e de volta, marcada pelas relações com o mundo dos vivos e não vivos. São essas formas que dão outras bases de resistência contra o colonialismo e (tentativa de) epistemicídio no contexto africano.

O colonialismo moldou a compreensão de nós mesmos e a nossa relação com os outros. O tal processo desvinculou, parcialmente, os nossos fundamentos ontológicos e filosóficos do ser em direção à epistemologia ocidentalocêntrica marcada pelo pauperismo epistemológico. Assim, para Grosfoguel (2007), o privilégio epistêmico ocidentalocêntrico foi consagrado e normalizado com a colonização dos outros povos. Mesmo com as opressões, tentativas de destruir por completo as bases e os fundamentos humanísticos dos guineenses, a resistência sociocultural, política, educacional e espiritual, possibilitaram aos guineenses a resistir contra as opressões impostas pelos invasores.

Dado à particularidade do conhecimento transmitido através da oralidade, essas resistências continuam presentes, atualmente. Reconhece-se que, em razão das circunstâncias e dos desafios atuais, os conhecimentos e saberes produzidos oralmente, a descolonização do sistema educativo, a inserção das diferentes ontologias do ser, a hierofanização harmoniosa entre o que é “oralizado” e “escrito”, constituem os desafios a superar *nos mundos plurais.* O *mundo da escrita* tem sido há décadas privilegiado nas instituições, por exemplo, na universidade, nas igrejas, no corte real, citando apenas algumas. Posto isso, questiona-se: É possível descolonizar o sistema educativo? Se sim, quais os caminhos?

Para debruçar sobre a questão central do trabalho, a reflexão está construída em três tópicos, além da introdução e conclusão. *I)* Colonialidade e a lógica de relação colonial; *II)* sistema educativo guineense: continuidade ou descontinuidade e *III)* Descolonização do sistema educativo guineense: que caminhos. Metodologicamente, adota-se uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto com uma perspectiva interdisciplinar, estabelecendo um diálogo entre mais de duas áreas de conhecimento, constituindo como *corpus* importante para/no entendimento do objeto da análise. Salienta-se que, o conjunto das referências bibliográficas encontradas formam um caleidoscópio que permitem tirar novas ilações do problema em análise. Isso foi possível através da seleção rigorosa das referências bibliográficas mediante o critério relacionado ao tema e uma “cirurgia” cuidadosa da revisão da literatura.

Colonialidade e a lógica de relação colonial

A história da humanidade está orientada por relações de poder, (des)construções, violências e contraviolência, invasões e lutas para a manutenção ou não de *status quo*, mesmo usando a força física para a sua legitimação. A colonialidade não é neutra, pois representa o processo da continuidade dos *mudos operandi* da colonização sob novas

roupagens ideológicas capitalistas, partindo de uma díade: Sul global *versus* Norte global. A partir da dicotomização, parte-se da construção de argumentos deslocados para afirmar o Outros = inferiores e Nós = superiores. De um lado, situam na suposta escala superior os brancos; e, de outro, os não-brancos. Essa divisão, segundo Santos (2010), torna a outra realidade como inexistente, sendo produzido como inexistente. O pensamento abissal, portanto, é marcado por uma impossibilidade da copresença dos dois lados do pensamento.

Nos finais de década de 1980 e no prelúdio da década de 1990, o sociólogo peruano, Aníbal Qüijano introduziu nas suas análises o conceito de colonialidade, dando novas interpretações sobre as relações coloniais e a nova máscara do colonialismo. Não se trata de um conceito totalitário, mas sim, um conceito que específica um projeto particular: o da modernidade/colonialidade. A colonialidade é, na visão de Mignolo (2017), o lado mais obscuro da modernidade. Isto quer dizer que, a modernidade e a colonialidade andam de mãos dadas. Com esse projeto, a Europa produziu as ciências e discursos, aliás, reforçou-os como protótipos universais, objetivos e coerentes na/de produção de conhecimentos, descartando as outras epistemologias, colocando-as como as da periferia.

Apesar de haver uma relação entre o colonialismo e a colonialidade, Qüijano (2010) salienta que os dois se diferem. Na visão do autor, o colonialismo está ligado à estrutura de dominação/exploração, ao domínio político, religioso e cultural sobre um determinado povo, sendo que as suas leis estão locadas noutra jurisdição territorial. Ele é, patentemente, mais antigo, ao passo que a colonialidade tem sido após as independências dos países asiáticos, latino-americanos e africanos, mais profundo, assumindo novas roupagens duradouras que o colonialismo.

A colonialidade surgiu em decorrência do colonialismo e está relacionado à forma como as relações intersubjetivas, a produção do conhecimento e as autoridades se (re)articulam sob o mercado capitalista orientado por um viés da categoria “raça”. Apesar de ser o resultado do colonialismo, a colonialidade sobrevive com o fim do colonialismo, ou seja, “la misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Numa lógica da continuidade e do reforço das relações coloniais de dominação, para Qüijano (2010), a colonialidade do poder, saber e ser é uma construção específica do arquétipo mundial do poder capitalista que atua na dimensão racial/étnico do mundo, operando nos diferentes meios e dimensões materiais e imateriais, da existência do ser e das instituições. Ela, entretanto, está ativa no contexto global “dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (QÜIJANO, 2002, p.10). É dentro desse processo de dominação que o sistema educativo não fica inume das lutas constantes para o controlar. Através de um conjunto de aparato, a colonialidade atua nas diferentes estruturas educativas para “impor” uma determinada visão do mundo. Não, não há uma visão unívoca do mundo. Há, sim, visões diferentes da(s) realidade(s) do mundo.

Através da colonialidade, os Estados capitalistas, hoje, coagem alguns Estados do Sul global, impondo as *políticas educacionais deslocadas*, olhando para o sistema

educativo, particularmente, o currículo para ditar as regras do que pode ou não pode ser ensinado na sala de aula. Por isso, Morgado; Santos e Silva (2016) afirmam que o currículo não é inocente e nem neutro. Ele está atrelado às relações de poder, visando produzir as identidades particulares e coletivas. ademais, pode ser usado como instrumento de controle social, política e na monopolização das narrativas que se produzem e se anunciam como verdades indubitáveis. Assim, devido às fragilidades políticas e educativas da Guiné-Bissau, o país tem dificuldade de (re)criar o seu currículo de forma independente e autônoma. Portanto, em maioria dos casos, a construção do currículo vem da pressão externa. Assim,

> países como a Guiné-Bissau sofrem uma grande influência externa de várias organizações, limitando a sua capacidade de conduzir o seu próprio sistema educativo. No caso particular da Guiné-Bissau, as organizações internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância], a Cooperação Bilateral (Sueca, Portuguesa, UEMOA [União Econômica e Monetária do Oeste Africano], Cubana, entre outras) têm conseguido que as suas agendas sejam tidas em conta na definição de políticas educativas a nível macro, relegando, muitas vezes, os responsáveis pela educação a nível nacional para um papel secundarizado MORGADO; SANTOS e SILVA, 2016, p.71).

Quando é assim, o sistema educativo sofre mais influências dos organismos internacionais multilaterais e bilaterais, e as Organizações Não Governamentais (ONGs). Em consonância disso, o sistema educativo da "periferia" fica refém das *políticas viajantes*, da exploração, da deturpação, inclusive, da despersonalização cosmoperspectivada – distúrbio ou tentativa de distúrbio da saúde mental, tentando desconectar os pensamentos dos não-ocidentais das suas bases filosóficas e ontológicas. Por isso, fica evidente que,

> a vasta "periferia", a colonialidade do poder bloqueou a plena democratização e nacionalização das sociedades e Estados e hoje as pressões do bloco imperial mundial reduzem continuamente os espaços ganhos e em muitos casos têm conseguido quase anulá-los. E sem o controle da autoridade pública ou sem sequer uma participação plena e consolidada em sua constituição e em sua gestão os limites da exploração e da polarização social atual não podem ser controlados (QÜIJANO, 2002, p.21).

A colonialidade não só bloqueou a democratização das sociedades, mas também tentou estrangular a todo custo as diferentes formas de existência. Ela (tentou sufocar) sufoca os sistemas educativos dos países do "Sul global". Por isso, há uma necessidade de desterritorializar os saberes ocidentalocêntricos. A negação dos espaços acadêmicos aos países do Sul global foi feita (e é feita) intencionalmente que, ainda, é, sem ceticismo, uma negação das outras mundivivências. A articulação de um pensamento (auto)crítico contra os saberes eurocentrados é necessária. Lutar contra a eurocentrização teórica, metodológica e interpretativa, é lutar por uma democratização do espaço de produção de conhecimento que, considere, peremptoriamente, a humanização epistêmica e não a sua arrogância. Isso torna-se possível através da revolução de paradigmas e das práticas educativas[2].

[2] Cf. SARR, Felwine. **Afrotopia**. U de Minnesota Press, 2020.

A lógica de relação colonial está presente em vários níveis: psicológicos, físicos, morais e até no inconsciente, de que fala Freud. Em todo caso, hoje, fica evidente que, por mais que se ouve falar muito da democracia, democratização, igualdade, fraternidade, etc., a própria colonialidade obstaculiza a democratização da sociedade através dos seus dispositivos obscuros de controle do poder, ser e saber. Nessa lógica, o sistema educativo não fica isento da atuação dos dispositivos da colonialidade, de exploração, de dominação e de des-subjetividade. Essa perspectiva, conforme Qüijano (2002), bloqueia as cosmopercepções de outras linhagens histórias da comunidade como uma autoridade coletiva da população. Para não adiantar muito, essa teorização, portanto, não está ausente das novas configurações da produção e da disseminação do conhecimento entre o Sul global *versus* Norte global que, efetivamente, se configura na linha abissal dissimilante. Nesse sentido,

> o conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal forma que as invisíveis se tornam o fundamento das visíveis. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [...]. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas [tidas como] científicas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2010, p.30).

As tensões das formas tidas como científicas e não científicas, ou seja, entre a Ciência e o senso comum têm sido marcadas pelas diferentes teorias: as que são contra o senso comum, de um lado; e, pró, de outro. Entretanto, pode-se asseverar que, mesmo tendo diferentes formas, métodos e teorias, tanto a Ciência e quanto o senso comum têm as suas contribuições no lado da linha abissal. Por isso, defende-se que todo conhecimento se situa, política e epistemologicamente, com a "geopolítica e a corpo-político do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental" (GROSFOGUEL, 2010, p.382s) que precisa ser desmascarado. Os pressupostos que sustentam a lógica do pensamento abissal do lado do falso ou ilegal se aplica na zona denominada "não-ser", de que aduz Fanon. A despeito, nega-se o direito à liberdade e à vida das pessoas que habitam na zona do não-ser. Nela poderia ser aplicada qualquer tido de arbitrariedade, inclusive, solapar as identidades e as mundivivências de um povo.

A colonialidade e as novas relações coloniais, em vez de renegar a monopolização do espaço da produção de conhecimento e democratizá-lo, implica a não coexistência e copresença dos dois lados de linha abissal, marcados por um olhar que se autoafirma como detentor dos instrumentos de Ciência. Assim, as correntes contra hegemônicos são, inclusive, atacadas, sendo consideradas como retrogradas e irrelevantes para o avanço da Ciência. Quando é assim, as teorias hegemônicas inventam um passado, presente e um futuro para todos nós, como se elas dessem conta de todas as mundicosmopercepções. A colonialidade visa teorocentrar – colocar as teorias eurocêntricas no centro das múltiplas interpretações da humanidade – o mundo, invisibilizando e subalternizando as outras. Ela ignora a existência de outras formas de

produção de conhecimento, negando os valores simbólicos, impondo os novos conforme as suas visões. Assim, portanto, ela

> opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Nessa lógica, a epistemologia difundida pela lógica da colonialidade leva ao racismo epistêmico ou, como salienta o sociólogo porto-riquenho, Ramón Grosfoguel (2007, p.32) o "racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais". Quando é assim, a cosmovisão eurocêntrica não admite a possibilidade da existência de outras epistemologias de produção de pensamento como possuidores de rigor científico, metodológico e analítico. Na base de tal pseudojustificativas, os povos colonizados foram considerados como desprovidos de qualquer capacidade reflexiva e, consequentemente, de traços da humanidade, por isso, foram tratados como inferiores e incivilizados.

Essas deslocações fizeram com que a sua relação com a África esteja alicerçada, no equívoco, mas, principalmente, na estigmatização[3] dos povos africanos. Portanto, mesmo com o racismo epistêmico, a pauperização das teorias deslocadas, a colonialidade do poder, saber e ser, há teorias contra hegemônicas, propondo novas teorias metodológicas e interpretativas como, por exemplo, a ontologia combativa de Archie Mafeje, afrocentricidade de Molefi Kete Asante, a teoria dos dois berços de Cheikh Anta Diop, perspectiva das encruzilhadas e/ou Ciência Encantada de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas, Epistemologia do Sul de Boaventura Sousa Santos, e entre outras teorias decoloniais emergentes.

Sistema educativo guineense: continuidade ou descontinuidade?

É importante salientar que, há uma necessidade de referenciar que antes da invasão colonial na África, em geral, e, na Guiné-Bissau, em particular, já havia instituições de socialização, porém, diferem com as tidas como formais, atualmente. Nessas instituições, havia escolas por toda parte, havendo redes e estruturas sociais e políticas de "transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem [e a mulher] a continuar o trabalho da vida". Assim, a escola torna-se a aldeia e vice-versa. Os que sabem: fazem, ensinam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam os que não sabem. Os que não sabem aprendem com os que sabem (BRANDÃO, 2007, p.13). Semedo (2011, p.14) ilustra isso de forma contundente ao asseverar que: "desse modo, a tradição passada de geração a geração

[3] Há vários trabalhos sobre o assunto, entre eles, conf. FOÉ, Nkolo. Afrique en dialogue, Afrique en auto-questionnement: universalisme ou provincialisme?" Compromis d'Atlanta" ou initiative historique?. **Educar em Revista**, p. 175-228, 2013.

mostra-se em entidades, em eventos e nos vários sentidos que esses produzem. Os mais velhos, o poilão, as raízes-rizoma – que simbolizam a interligação das várias linhagens – são seus traços". Essas práticas significam mais do que textos ou discursos escritos. Elas expressam as essências de um povo, os comportamentos, o "'fazer', o 'dizer' de um povo" (SEMEDO, 2011, p.11), constituindo-se, também, como fontes da memória individual, coletiva e histórica.

No ínterim da presença colonial portuguesa – 1446-1973 –, a maioria dos guineenses, os nativos, encontrava-se fora do sistema educativo e sem direito a ele. Apenas os que eram considerados de assimilados poderiam ter acesso à educação primária. No contexto guineense, segundo Furtado (2005), a percentagem dos que tinham acesso à educação missionária não excedeu os 7,3%. As autoridades portuguesas não estavam interessadas no processo da alfabetização dos nativos, evidenciando a sua morosidade nos projetos ligados ao ensino secundário, à formação profissional e ao ensino superior.

Às escolas missionárias era confiada a educação dos nativos ou, pelo menos, uma parcela da população podia frequentar o sistema de ensino colonial. O encargo da difusão da ideologia colonial foi concedido às missões católicas, visando *ensinar a sujeição* – transformar os nativos em colaboradores do projeto colonial português (VILLEN, 2013, grifo da autora). Por isso, os africanos têm sido objeto de uma pseudocientificidade intencional, que, obstinadamente, os tratam como seres inferiores. Para isso, conforme Wane (2006), a missão do sistema colonial era um farol de luz que deveria conduzir os/as jovens para outro mundo – um mundo longe das suas raízes espirituais e ancestrais. Nessa relação colonizador *versus* colonizado, o sistema educativo primava pelo

> respeito pela raça branca como símbolo de honestidade, de retidão e de justiça superior. Para obter *sujeição* e *obediência* dos povos [contextualização]. [...] O sistema colonial português [e não só] não permitiria, portanto, [à mulher e] ao homem africano a mínima possibilidade de cultivar ideias ou sonhos que fossem em direção contrária ao seu destino colonial, naturalmente limitado ao trabalho e à sujeição. E, justamente por esse motivo, a educação literária construía um elemento educativo problemático nas coloniais africanas (VILLEN, 2013, p.63s, grifo da autora).

Com isso, percebe-se que o regime colonial não estava interessado na ampliação do acesso à escola para todos/as. Por isso, havia poucas escolas na atual Guiné-Bissau. O alargamento das escolas só veio acontecer nas vésperas da independência, lembrando que, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) já tinha criado escolas nas zonas libertadas antes da proclamação da independência, em 1973. Em 1972, segundo Davison (2017), o partido criou cerca de 156 escolas primarias nas zonas libertadas, tendo aproximadamente 250 professores e professoras treinados pelo partido. As escolas tinham no total 8.574 estudantes além dos adultos que estavam no processo da alfabetização. Para mais, em outubro de 1972, o partido tinha instalado 125 pequenas clínicas e 9 pequenos hospitais onde faziam algumas cirurgias.

Nesse período, a educação foi tida como instrumento importante na/para formação de uma nova sociedade. Porém, com a proclamação unilateral da independência, em 24 de setembro de 1973, o PAIGC parece esquecer de tais ideais da formação de uma mulher e de um homem novo, ou uma nova nação. O sistema educativo após a independência revelou uma herança colonial marcada pela desgovernação. Ele não possibilitou a (re)formulação dos conteúdos voltados à realidade socio-cultural dos/as alunos/as. Os currículos eram (e são) voltadas às realidades exógenos. A língua portuguesa continua a ser a língua do ensino e o *kriol* proibido na sala de aula e no recinto escolar em algumas escolas. Essa situação levou Sadjo e Machado (2021) a questionar o seguinte: se a instituição do português como a única língua de ensino-aprendizagem seria o reforço da unidade nacional ou da perpetuação da colonialidade. Os autores salientam que, a língua faz parte do instrumento da colonização e, hoje, da própria colonialidade que opera nas instituições, traduzindo, efetivamente, no monopólio linguístico e, como a única língua burocrática e de educação. Por isso, entende-se que, a negação das outras línguas no espaço escolar, é, principalmente, a negação da(s) identidade(s) de um povo.

A situação do sistema educativo pós-independência revelou, com efeito, uma deficiência da aplicabilidade das políticas educacionais correspondentes às necessidades dos guineenses nas suas múltiplas facetas. Aliás,

> o sistema era, no seu todo, estranho às aspirações dos guineenses, às realidades e valores socio-culturais do país, desajustado em relação às necessidades de desenvolvimento e valorização dos seus recursos naturais e humanos. Era orientado para uma lógica de diplomas de nível superior, em que os níveis inferiores serviam apenas de antecâmara aos níveis superiores aos quais acediam apenas os alunos mais dotados (FURTADO, 2005, p.330).

O sistema herdado que vigorava (e ainda vigora) no país, era (e ainda é) essencialmente urbano e discriminatório, enquanto a nível das regiões e das localidades mais longínquas no capital, percebe-se a inexistência do Estado em assegurar o direito à escola para todos/as e, precipuamente, à permanência. Esse fato fez elevar o número de evasão e abandono escolar no país. Em consonância das crises políticas e econômicas, golpes e tentativas de golpes de Estado, perseguições, assassinatos, prisões arbitrarias, etc., a desgovernação aumentou reflexo das novas roupagens políticas. Após a independência, “nada” se tem feito para descolonizar o setor educativo e, sobretudo, acompanhar as demandas dos guineenses. Embora o PAIGC antes da independência tenha almejado a construção de uma nova nação, após a independência essa “ideologia” acabou por não ser efetivada.

Assim, após vários anos de crises econômicas e políticas, na década de 1980, a Guiné-Bissau, como um dos países mais pobres, acabou por sofrer os condicionalismos por parte do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) para adotar a política de liberalização política e econômica. Assim, o país fê-la no início da década de

1990[4], realizando as suas primeiras eleições gerais (legislativas e presidenciais), em 1994. Mesmo com a liberalização política, o país não conseguiu estabilizar o sistema educativo. Ele estava acompanhado pela insuficiência dos matérias didáticos e não conseguiu criar um currículo que corresponda às necessidades dos guineenses. Em razão das necessidades das agências de financiamento internacional, o sistema educativo foi condicionado ao novo perfil; perfil para atender mais as exigências externas do que endógenos, por isso, para Grosfoguel (2010, p.390), "as zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial". Assim, os Estados-nação "periféricos" e os povos não-europeus vivem atualmente sob regime da colonialidade global impostos pelos Estados Unidos, através de FMI, do BM e da OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte.

Assim, para Furtado (2005), as reformas educativas ensaiadas na Guiné-Bissau nunca tiveram êxitos por terem adoptadas medidas políticas sem garantias, alicerçadas nas intenções políticas externas, exercidas por instituições financiadoras que modificam as políticas internas. Quando é assim, abre-se o espaço para atuação das políticas e/ou reformas *educacionais viajantes*, que, segundo Morgado; Santos e Silva (2016), muitas vezes, não se sabe de onde vêm e para onde se destinam. Com isso, os Estados frágeis são reduzidos das suas capacidades de implementação das políticas educativas. A instalação dessas políticas provocou (e provoca ainda hoje) uma hierarquização do currículo pelo modelo preferido. Na verdade, pode-se dizer que as reformas viajantes vêm de fora e são destinadas aos países "periféricos".

Entretanto, não é suficiente ter a independência, ou melhor aspirar a formação de uma nova sociedade sem, no entanto, pensar no sistema educativo no seu todo. Nenhum país pode avançar na construção de uma nova sociedade com um *sistema educativo deslocado*, aliás, sem a educação de qualidade. É preciso que as entidades responsáveis assumam as suas responsabilidades políticas e educativas não só para propor as mudanças curriculares, mas também lhes darem um acompanhamento necessário para a sua materialização. Com o pluralismo político, em 1991, nenhum ano letivo chegou ao fim sem a paralização no setor educativo, inclusive, os anos foram "salvos" que, praticamente, em termos do aproveitamento e do cumprimento dos programas, eram nulos. Entretanto, por questões políticas foram "salvos". Portanto, o sistema educativo guineense continua a ser seletivo, discriminatório, deslocado e, ainda, representa uma herança colonial que, ainda ofusca o imaginário social, acadêmico, político e histórico dos guineenses.

Descolonização do sistema educativo guineense: que caminhos?

Talvez sim, talvez não, mas é importante retomar uma das perguntas colocadas na presente reflexão. É possível a descolonização do sistema educativo guineense? Se é possível, quais os caminhos para fazê-la? Não se pretende neste texto dar uma resposta

[4] Sobre isso, conferir: CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. **Lusotopie**, v. 2, n. 1, p. 259-282, 1995.

dogmáticas e tão-pouco uma romantização do passado, mas fazer um exercício analítico, apontando alguns caminhos.

Sobre a descolonização, há vários autores africanos e não africanos com pressupostos analíticos decoloniais, visando recuperar as estórias silenciadas dos povos africanos, ou melhor, descolonizar as pseudo-histórias sobre os africanos. De qualquer forma, pode-se destacar, por exemplo, Albert Memmi, Wole Soyinka, Valentim-Yves Mudimbe, Joseph Ki-Zerbo, Paulin J. Hountondji, Chinua Achebe, Oyèrónke Oyèwùmí, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Elikia M´Bokolo, Célestin Monga, Carlos Lopes e entre outros/as. As suas perspectivas analíticas e interpretativas da(s) realidade(s) africana(s) partem da compreensão dos efeitos micro e macro do colonialismo. Antes demais, como assevera a professora queniana Njoki Nathani Wane (2006), o colonialismo europeu deixou marcas imperecíveis na passagem, socio-política, histórica e econômica dos povos africanos.

Para mais, houve ataques animalescos aos reinos mentais, espirituais, psicológicos e emocionais dos africanos, cujas cicatrizes são perceptíveis hoje em dia. A recuperação do passado (o que não quer dizer o essencialismo) e sobreviver ao passado é um trabalho árduo. Essas focalizações na instância das histórias, sem ter que procurar uma história de “revanche”, dão-nos a versão do ponto de vista da escrevivência das cosmologias “escondidas” de determinadas cosmovisões, e também, segundo Appel (1996), libertar-nos para compreender a complexidade do local e do global. No entanto, isto dito – e deve ser – alguns destes estudos foram (e ainda são) atacados e silenciados. Vários estudos apontam, que as teorias do Norte global serem demasiadamente fáceis de aceitar as teorias e a posição epistemológica no Norte global e sem qualquer crítica. Por isso, existe um mundo de indiferença que se aplicar nos modelos formativos no ensino liceal e superior na Guiné-Bissau.

Dentre os modelos formativos, eu fui orientado por um currículo do modelo português durante o meu percurso liceal. Era uma satisfação enorme ler, por exemplo, a história da conferência de Berlim, a dita descoberta da Guiné-Bissau pelos portugueses nos manuais escolares, a proibição do *kriol* na turma e no recinto escolar, a recitação de poemas de Luís de Camões, José Maria de Eça de Queiroz (Eça de Queirós), a encarar os filósofos iluministas – Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Charles-Louis de Secondat (Montesquieu), George Wilhelm Friedrich Hegel, Emmanuel Kant – como melhores pensadores e não se podia refutar os seus escritos, e fui obrigado a falar e a escrever em português como a única língua de ensino. Com isso, estava confiantemente que o português era a melhor língua, pois era, com certeza, a língua permitida na sala de aula e, por vezes, o francês e inglês.

Desde o começo, eu li, desde então, um número significativo de pensamentos pseudocientíficos, nos quais se davam as impressões de um estudante que estava a ter contacto com as obras. É bem provavelmente que, quando os li, a impressão que eu guardava é que eram, de fato, grandes pensadores. Hoje, eu me recordo dessas impressões. Seja como for, as impressões, assim difundidas, não são mais que uma simples exposição das ideias ou conteúdos para mim, elas também, são elementos de poder. Na sequência disso, o meu olhar se deslocou, pois, eu estava num lugar onde imperava a colonialidade.

Mas como isso foi possível, se estou num país politicamente, falando independente, e como não poderia sair da colonialidade? Ora, não poderia de ela sair se, como aduzem os teóricos decoloniais, os meus conteúdos se deslocavam um ao outro numa direção eurocêntrica; se estão ligados à antiga metrópole de forma estreita que, com efeito, não há uma separação; e se nenhuma leitura decolonial das teorias foi proporcionada na minha formação liceal como uma forma de descolonizar, então, não se podia esperar resultados mágicos. Portanto, poder-se-ia salientar que, o que me possibilitou romper com tais mentalidades, é a proposta curricular da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e demais professores/as que, de fato, me proporcionam outras leituras sobre/do colonialismo no contexto universitário e não só. Foram/são reflexões que cruzam o meu caminho, e me possibilita(ra)m a refletir sobre a colonização e a colonialidade. Com isso, Wane traz uma realidade semelhante quando aponta que:

> nunca imaginei que alguém me dissesse ou que eu viesse a ter a percepção de que a língua inglesa [portuguesa, francesa ou espanhola] e a educação estrangeira eram uma forma de colonização, e que as crenças que foram inculcadas em mim não eram realmente minhas, que todas as pessoas e símbolos culturais que eu estava a celebrar não eram simplesmente minhas. Nesta feliz ignorância, não me ocorreu questionar sequer os pressupostos mais óbvios implícitos na minha educação, tais como o porquê da palavra escrita foi valorizada sobre os conhecimentos tradicionais e porque nada era queniano, e as histórias africanas estavam ausentes no currículo (WANE, 2003 apud WANE, 2006, p.90).

A ilustração da autora não se refere, exclusivamente, a realidade queniana. Isso, sim, reflete a realidade africano, em geral, e guineense, em particular. A sua afirmação evidência de forma contunde que, a colonização não terminou com a independência da Guiné-Bissau, em 1973, e com a retirada das forças coloniais portuguesas, mas ela continua através dos novos dispositivos de colonialidade acima descritos. Na Guiné-Bissau, os portugueses invadiram atual Guiné-Bissau a partir dos anos 1446-47, tendo, em 1588 fundado, em Cacheu, a primeira feitoria na região.

Durante a sua presença e mesmo após a independência, em 1973, o sistema educativo guineense reforçou cada vez mais os valores portugueses, criando o desejo nos alunos de aspirar à deslocação física, linguística e cultura para Europa. Não é por acaso que, alguns guineenses ainda desejam estudar em Portugal e pensam ser um “único” país onde podem realizar os seus sonhos em detrimento dos outros países. A educação colonial e assim, como a educação pós-colonial continuaram com a difusão dos valores ocidentalocêntricos. Por isso, para Wane (2006), a educação foi uma forma organizada de imperialismo que permitiu que a colonização continuasse sob a colonialidade por doutrinação de novos temas. Desconhecido por muitos, o ato de ser educado com uma perspectiva eurocêntrica fez com que muitos se dissociassem e desvalorizassem os conhecimentos, saberes e culturas dos antepassados, da comunidade e da construção da família. Após isso, as pessoas foram sufocadas com uma concepção da família restrita.

Estudar nas escolas com currículos deslocados é deslocar as percepções dos alunos. Uma vez eu perguntei ao meu professor de história no ensino médio o porquê da história da Guiné-Bissau não estar no currículo, mas a resposta foi: “nada de sério foi

escrito sobre a história da Guiné-Bissau, pois cada um a escreveu da sua maneira". Talvez sim, talvez não, mas isso ilustre também como o meu professor era deslocado historicamente ao responder a minha pergunta. Hoje estou em condição de dizer que a resposta do professor estava errada. Como fui ensinado a pensar dessa forma, acabei por aceitar a resposta como certa. Estava certo o professor? Não, não estava certo, pois há vários textos, livros, teses, dissertações, artigos – para mencionar alguns – escritos em português, francês e em inglês sobre a história da Guiné-Bissau.

A educação que se tem no país parece desvincular os alunos das suas bases ontológicas. Ela passa a ser vista como sinônimo do individualismo em detrimento do coletivismo, para a realização política e/ou econômica. Ao começar-se a frequentar o ensino "formal, os alunos são mostrados a diferenciar as práticas culturais com as acadêmicas. Essa forma de *sedução* os afastou das suas bases espirituais para um percurso acadêmico que, muitas vezes, não os sabe conciliar. Por isso, é importante ilustrar que os textos e as palavras não são neutros. Eles não são desinteressados e nem "bonzinhos". Os textos e as palavras também podem ser enquadrados numa perspectiva ideológica e política. Nas palavras do teórico educacional estadunidense, Micheal W. Apple (1996), as relações de poder dos textos, das palavras escritas e não escritas na sala de aula não podem ser desconsideradas na educação descolonizada. Além disso, os textos desempenham papeis importantes na (re)educação que acontece na escola e nos outros espaços educativos. Os alunos e os professores,

> [...] capta[m] a essência dos textos como ferramentas quando assinalam que os tipos dos conhecimentos que aparecem nos textos não são neutros, porque também são socioeconômicos dado que as atividades culturais estão implícitas nos textos. Os textos são o resultado e a encarnação de estes processos e não são, de forma alguma, simples transmissores de factos (WANE, 2006, p.91).

Sob o regime colonial português, as mundivivências dos guineenses foram danificadas, parcialmente. As autoridades portuguesas elaboraram as políticas educacionais para criar dúvidas e até o sentimento de ser assimilado, criando vírus mentais sobre quem eles eram, ao ponto segundo Wane (2006), os pais defenderem uma educação colonial para/do(a)s filho(a)s, mesmo após a proclamação da independência. Ademais, não eram só os pais das crianças que a defendiam, mas também e, principalmente, as figuras políticas que assumiram a gestão do país.

Parece que o nosso centro – não quer dizer o centralismo história e nem o essencialismo – das nossas bases referencias estão afora. Precisamos encontrá-lo e nos (re)encontrar. Não é o centro deslocado. Obviamente. As nossas articulações devem servir como um aprendizado para as viagens que fazemos pelo tempo, para compreender as diferentes formas de opressão enraizadas no sistema educativo e, fazer ir aos encontros dos nossos centros como uma pedagogia decolonial. A nossa formação continua a desafiar-nos sobre as nossas concepções do mundo. As nossas experiências e formações serão importantes no processo da descolonização das mentes[5] se não formos forasteiros/as das nossas realidades.

[5] Para mais informações, vide: WA THIONG'O, Ngugi. Decolonising the mind: The politics of language in African literature. East African Publishers, 2011; GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes. 2012.

Uma descolonização do sistema educativo é interrogar as visões ocidentalocêntricas através das quais as práticas de monopólio têm sido desenvolvidas. Por isso, é interessante que,

> aqueles que ensinam história [e não só] não transmitem simplesmente conhecimentos, mas devem ir muito mais longe e construí-la através da inclusão e exclusão consciente e inconsciente de perspectivas históricas, contribuições e eventos. Ensinar bem a história é questionar e ensinar a questionar, a cada passo. Uma abordagem crítica ao ensino e a aprendizagem não pode ser retomada apenas por uma questão de crítica. O nosso questionamento deve ser tanto estratégico como compassivo. O instrutor de história não deve apenas abordar eventos históricos, mas também a história de como os eventos em questão têm sido ensinados até agora. Os eventos históricos existem em contextos trans-históricos e podem ter relevância trans-histórica (KEMPF, 2006, p.131).

Contestar a história com viés ocidentalocêntrica é um ato acadêmico, política, pessoal, familiar e institucional. As histórias representam uma construção ontológica do ser humano, afeta a humanidade e tem significado em todas as dimensões ontológicas – seja na casa, no casamento, na diversão ou na academia para subverter as histórias deslocadas sobre o continente africano, em geral, ou na Guiné-Bissau, em particular. Isso não se trata de uma rotura radical, da tentativa da construção de um modelo de "revanche" e nem da perseguição acadêmica; trata-se, sim, da busca de uma justiça social, epistemológica e acadêmica. É preciso lembrar que a colonialidade trata-se de uma internacionalização, naturalização e da extensão das práticas coloniais sob a modernidade/colonialidade e/ou a globalização/imperialismo.

A descolonização deve basear-se nas múltiplas percepções africanas que dão sentido a existência das pessoas com dignidade. Assim, a espiritualidade é um processo de luta, de auto recuperação das bases ancestrais e o conduto para uma libertação plena, ou seja, a "espiritualidade é a força vital de vida que anima os povos africanos e os liga aos ritmos do universo, natureza, antepassados e a comunidade" (WHEELER et al., 2001 apud WANE, 2006, p.89), por isso, a própria espiritualidade encontra-se no coração de qualquer ser humano. Ela é que busca fazer uma ligação com as nossas almas próprias, com os mundos da natureza, dos vivos e dos não vivos. Ela permeia quase todos os domínios da vida dos africanos. Historicamente, a espiritualidade tem servido como fonte pessoal e comunitária de libertação, consolação, esperança, transmitindo os seus valores humanísticos.

Conclusão

O texto tece algumas perspectivas da (neo)colonização e reflexões sobre a descolonização do sistema educativo guineense nas múltiplas configurações geopolíticas, geoestratégicas e "geo-educacional", realçando as barreiras financeiras e autônomas na implementação das Políticas Pedagógicas Curriculares (PPC). Com a possibilidade e de uma necessidade urgente para reptar o monopólio do pensamento ocidentalocêntrico – como centro – na educação e na elaboração de política desenvolvimentista, o texto obsequia (contra)narrativas contundentes para adotar uma perspectiva de encruzo, promovendo o uso das mundivivências dos guineenses, como forma de resistir e propor novos caminhos metodológicos.

Descolonizar o sistema educativo requer um compromisso sério de todos os atores que trabalham direta ou indiretamente no setor educativo e, sobretudo, os políticos e deputados, pois são estes que aprovam as leis educacionais no país. As *políticas educativas descolocadas* são muito menos técnico-pedagógicas e muito mais políticas. Isto porque, se foram averiguadas, com atenção e cuidado, compreender-se-á que muitos dos problemas educacionais decorrem de políticas sociais desastrosas (ou não), que se refletem no âmbito escolar. Os partidos políticos guineenses, inibem a construção de uma educação de qualidade para todos/as, dado que, o setor educativo não "merece" uma atenção especial das autoridades políticas.

Descolonizar a educação é mudar a mentalidade das pessoas. Como a educação constrói-se uma sociedade ativa e ciente dos seus problemas reais. Sem a educação de qualidade, endógena e dialógica, estar-se-á longe de descolonizar o sistema educativo. Ele requer a criação do(s) espaço(s) alternativo(s) que permite(m) a coexistência não hierarquizada dos múltiplos saberes que, de fato, possam beneficiar a sociedade. Esses espaços serão importantes na luta anticolonial e moldarão a política educativo e, particularmente, a independência intelectual das gerações vindouras. Não se descoloniza o sistema educativo com práticas *educativas deslocadas*, portanto.

Um/a guineense, em sua base cultural, não se firmaria como uma pessoa "sem conhecimento". Evidentemente. Esta sentença, claro, foi criada por outrem. Porém, não os tornam "desprovidos" de conhecimentos. Para mais, não se defende neste texto a xenofobia epistemológica e nem a polarização do(s) debate(s), mas um diálogo epistemológico, partindo da complementaridade.

Referências

APPLE, Michael W. Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. **British journal of sociology of education**, vol. 17, nº 2, p. 125-144, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasília: Brasiliense, 2017.

DAVIDSON, Basil. **No Fist Is Big Enough to Hide the Sky: The Liberation of Guinea-Bissau and Cape Verde, 1963-74**. Zed Books Ltd., 2017.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, **Administração e Gestão Educacional em Guiné-Bissau**: Incoerências e descontinuidades. Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento das ciências da Educação, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, vol. 59, nº 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

KEMPF, Arlo. Anti-colonial historiography: Interrogating colonial education. In: **Anti-colonialism and education**. Brill, 2006. p. 129-158.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, vol. 32, nº 94, p.1-18, 2017.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, nº 17, p. 57-77, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, nº 1, p. 15-40, abr. 2010.

QÜIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [Org.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.68-107.

QÜIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos.** vol. 17. 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF .Acesso em: 12 abr.2022.

SADJO, Braima; MACHADO, Eduardo Gomes. A instituição do português como a única língua de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau: reforço da unidade nacional ou perpetuação da colonialidade?. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, vol. 1, nº Especial, p. 201-224, 2021.

SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau: histórias, culturas, sociedades e literatura**. Bissau: Nandyala, 2011.

VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo:** entre harmonia e contradição. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WANE, Njoki Nathani. Is decolonization possible? In: **Anti-colonialism and education**. Brill, 2006. p. 87-106.

Recebido em: 14/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): TÉ, Paulo Anos. Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a decolonização do sistema educativo. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº 1, p.130-146, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Té, Paulo Anos (jan./jun.2022). Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a decolonização do sistema educativo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2(1): 130-146.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº1 | p.147-168 | jan./dez. 2022* ISSN: 2764-1244

Ensino de português L2 e formação de professores em Guiné-Bissau: algumas considerações sobre o uso de textos literários

Davi Borges de Albuquerque[*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-1941-6925
Júlio Mário Siga[**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-0929-0759

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever a situação atual do ensino de português como L2 na Guiné-Bissau e o lugar do texto literário na sala de aula de PLNM. Assim, apontamos aspetos sócio-históricos desta nação, do ensino de PL2 e os cursos existentes. Os referenciais teóricos utilizados são dos métodos comunicativos e do ensino intercultural de PLNM. Em relação à metodologia, usamos a pesquisa bibliográfica e os métodos de observação de sala de aula. Desta maneira, refletimos sobre a estrutura curricular dos cursos de português na Guiné-Bissau e verificamos o emprego quase inexistente da literatura nacional, predominando o ensino da literatura portuguesa, por meio de materiais também de origem europeia, já que o país não possui uma política linguística bem definida, deixando o ensino de português sob a responsabilidade de órgãos de Portugal. Finalmente, concluímos que somente com uma política linguística clara e mudança nas diretrizes políticas e educacionais é que se conseguirá melhorar a qualidade do ensino, bem como da valorização do português, já que tanto Guiné-Bissau, quanto a língua portuguesa se desenvolverão contiguamente e as ações educacionais pontuais de sucesso, que são limitadas, poderão se expandir e ser replicadas por todo o território.

Palavras-chave: Português; L2; Texto literário; Guiné-Bissau

Enseignement du portugais L2 et la formation des enseignants en Guinée-Bissau : quelques réflexions sur l'usage des textes littéraires

Résumé: Le présent travail vise à décrire la situation actuelle de l'enseignement du portugais en L2 en Guinée-Bissau et la place du texte littéraire dans la classe du PLNM. Ainsi, nous rappelons les aspects socio-historiques de cette nation, l'enseignement de PL2 et les cours existants. Les références théoriques utilisées sont issues des méthodes communicatives et de l'enseignement interculturel du PLNM. Concernant la méthodologie, nous avons utilisé des méthodes de recherche bibliographique et d'observation en classe. De cette manière, nous avons réfléchi sur la

[*] Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de Português Língua Não Materna; de Contato de Línguas, com ênfase no português falado em Timor-Leste; e de Ecolinguística. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário), da Universidade Federal de Goiás (UFG); GEPLE (Grupo de Estudos de Linguística Ecossistêmica), da Universidade de Brasília (UnB); e GEPLI (Grupo de Estudos de Português Língua Internacional), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professor de Português Língua Materna e de PLNM em diversas instituições e em diferentes modalidades de ensino.E-mail: albuquerque07@gmail.com

[**] Bolseiro de Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., Mestrando em Ensino do Português Lingua Não Materna – Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (L2) pela Escola de Letras e Artes e Ciências Humanas (ELACH) da Universidade do Minho; é Licenciado e Bacharelato em Língua Portuguesa pela Escola Normal Superior Tchico Té. Atuou como Formador dos Professores de Ensino Básico pela ONG Fé e Cooperação e como Coordenador do Curso de Aperfeiçamento em Língua Portuguesa ministrado pela AJALV no Centro Cultural Português da Embaixada de Portugal, em Bissau. É Professor de Português pelo Instituto Nacional de Pedagogia e Administração Pedagógica (INPAE) e Professor de Português do Ensino Secundário e de PLE/L2.E-mail: juliomariosiga@hotmail.com

structure curriculaire des cours de portugais en Guinée-Bissau et vérifié l'utilisation quasi inexistante de la littérature nationale, avec la prédominance de l'enseignement de la littérature portugaise, à travers des matériaux également d'origine européenne, puisque le pays ne pas une politique linguistique bien définie, laissant l'enseignement du portugais sous la responsabilité d'organismes portugais. Enfin, nous concluons que ce n'est qu'avec une politique linguistique claire et un changement des orientations politiques et pédagogiques qu'il sera possible d'améliorer la qualité de l'enseignement, ainsi que l'appréciation du portugais, puisque la Guinée-Bissau et la langue portugaise se développeront de manière contiguë. et les actions éducatives ponctuelles réussies, qui sont limitées, peuvent s'étendre et être dupliquées sur l'ensemble du territoire.

Mots clés: Portugais; L2; Texte littéraire; Guinée Bissau

Enseñanza de portugués L2 y formación de profesores en Guinea-Bissau: algunas consideraciones sobre el uso de textos literários

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo describir la situación actual de la enseñanza del portugués como L2 en Guinea-Bissau y el lugar del texto literario en el aula del PLNM. Así, señalamos aspectos sociohistóricos de esta nación, la enseñanza del PL2 y los cursos existentes. Los referentes teóricos utilizados son de los métodos comunicativos y la enseñanza intercultural del PLNM. En cuanto a la metodología, utilizamos métodos de investigación bibliográfica y observación en el aula. De esta forma, reflexionamos sobre la estructura curricular de los cursos de portugués en Guinea-Bissau y constatamos el uso casi inexistente de la literatura nacional, con predominio de la enseñanza de la literatura portuguesa, a través de materiales también de origen europeo, ya que el país no no tener una política lingüística bien definida, dejando la enseñanza del portugués bajo la responsabilidad de organismos portugueses. Finalmente, concluimos que solo con una política lingüística clara y un cambio en las directrices políticas y educativas será posible mejorar la calidad de la enseñanza, así como la apreciación del portugués, ya que tanto Guinea-Bissau como la lengua portuguesa se desarrollarán contiguamente. y las acciones educativas puntuales exitosas, que son limitadas, podrán expandirse y replicarse en todo el territorio.

Palabras clave: Portugués; L2; Texto literario; Guinea-Bisáu

Introdução

A República da Guiné-Bissau é um pequeno país com 36 125 km², situado na costa ocidental da África. É limitado a norte e leste pela República de Senegal, a oeste pelo Oceano Atlântico e a sul pela República da Guiné Conacri, sendo ambos os países antigas colónias francesas. A Guiné-Bissau conta com cerca de dois milhões de habitantes, sendo constituída por cerca de 30 grupos e subgrupos étnicos que têm suas línguas próprias, cerca de 30 também (SCANTAMBURLO, 2013). É um dos países africanos cuja língua oficial (LO) é o português, integrando assim, juntamente com os restantes países africanos com este estatuto – Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Equatorial e São Tomé e Príncipe – os designados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Esse estatuto adquirido de LO deve-se a um processo histórico resultante da colonização que o país sofreu por parte do império português, uma relação que durou mais de cinco séculos, desde século XV. De acordo com Leite (2014, p. 10) tudo começou "a partir de 1446, data em que o cronista português Gomes Eanes Zurara se refere ao reconhecimento de Cabo Branco e de Arguim por Nuno Tristão". Porém, este processo de colonização não foi efetivado durante todos estes séculos. Ainda de acordo com o mesmo autor, o território da Guiné:

Mapa 1: Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Mapas do Mundo (2014). Disponível em: https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/.

É de salientar que esta delimitação não foi ao encontro das fronteiras étnicas e culturais dos povos que habitam esse território, por isso Ribeiro (1989, p. 224) defende que "os membros políticos da *Conferência de Berlim* não olharam para a evolução dos antigos reinos africanos, nomeadamente o domínio dos mandingas que foram ultrapassados, posteriormente, pelos futa-fulas". Este facto criou uma enorme dificuldade na instalação da hegemonia do império português no território guineense, visto que já havia grandes rivalidades internas entre os vários grupos e subgrupos étnicos que ali viviam. De acordo com Xavier (2017, p. 121), "só após a segunda metade do século XX, os portugueses conseguiram instalar estruturas de colonização, como escolas e outros

serviços públicos. De referir que apenas na década de 60 é implementado o ensino secundário no país".

Diferentemente de Angola e Moçambique, que desde cedo despertaram um interesse enorme aos colonialistas portugueses, que fizeram destes dois países colónias de povoamento, tal não aconteceu na Guiné-Bissau. Este facto ajudou bastante na implantação das estruturas de colonização nos dois países antes referidos e, consequentemente, determinou que ambos tivessem um número de falantes do português superior à Guiné-Bissau; para além das densidades populacionais superiores que os dois apresentam em relação à Guiné.

Depois da proclamação unilateral da independência, em 1973, o país adotou o português como língua oficial e, até o presente, é a única utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a Guiné-Bissau deveria considerá-la como Língua Segunda (L2), algo que não tem acontecido, pois ela é ensinada como língua materna, ou Língua Primeira (L1). Vale lembrar que, dentre as várias definições de L2, destacamos que é uma língua adquirida após a L1 e, no caso abordado aqui, utilizada num país/ território onde tem o estatuto de LO.

Assim, no decorrer de nosso texto, quando utilizarmos o termo Português Língua Não Materna (doravante PLNM) em aspetos teóricos ou para se referir ao contexto educacional da Guiné-Bissau, estamos nos apontando a essa situação específica de ensino e de status do português no país, como LO e L2. As perguntas principais de nossa pesquisa aqui são: o emprego de textos literários no ensino de PLNM causa algum impacto positivo nos aprendizes? E, caso a resposta seja positiva, quais são esses efeitos benéficos? É possível, ainda, acrescentar outras, já que investigamos o contexto da sala de aula de Português L2 em cursos específicos de formação em Guiné-Bissau, conforme apontamos nas seções (4) e (5). Entre elas, destacamos a seguinte: quais são os resultados do trabalho com o texto literário com os aprendizes de PL2 em Guiné-Bissau?

Nossa hipótese, a qual pode ser inferida a partir do problema/ perguntas de pesquisa apontados anteriormente, é a de que o uso de textos literários na aula de PLNM apresenta resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem, com os alunos que estudaram com obras literárias apresentando um desempenho superior quando comparados com aprendizes que não tiveram acesso a tais obras. Essa hipótese também é comprovada e desenvolvida por diversos autores, sendo que os principais deles serão discutidos na seção seguinte, em (2).

Assim, o objetivo principal deste texto é apontar o uso e os impactos dos gêneros textuais literários no ensino de PL2 em Guiné-Bissau, porém, devido à bibliografia reduzida a respeito do ensino de português nesse país, o objetivo secundário é o de descrever a estrutura e o funcionamento dos cursos de português existentes nessa nação para um melhor conhecimento do cenário guineense em relação ao ensino de PL2.

Desta maneira, nossa pesquisa contribui tanto para os estudos de PLNM, como também para os estudos linguísticos teóricos e aplicados que têm como tema Guiné-Bissau.

Com isso, no presente capítulo, na seção a seguir (2), oferecemos um aporte teórico sobre a função do texto literário no ensino de PLNM; depois, discorremos sobre a metodologia utilizada aqui (3); em seguida, analisamos o ensino de português na Guiné-Bissau (4), as modalidades e o currículo dos cursos (5) e o uso de obras literárias nesse cenário (6). Finalmente, em (7), estão as conclusões deste trabalho.

2 A importância da literatura no ensino de PLNM

O texto literário no decorrer da história das diferentes abordagens e métodos de ensino sempre apresentou um status variado, com algumas dando uma importância maior, enquanto outras o relegavam a uma função secundária[1]. Como utilizamos em nossa prática os métodos comunicativos e o ensino intercultural[2], destacamos que os textos literários são importantes e possuem uma função de destaque, por ser um tipo de documento autêntico (MOÇO, 2011), dentre vários outros, com o objetivo de desenvolver as “habilidades comunicativas, no sentido de interacionais e interculturais” (TAKAHASHI, 2008, p. 24).

Além de seu caráter autêntico, o qual foi produzido com fins outros que não o educacional, o texto literário também apresenta um valor fundamental para o ensino de PLNM ao possuir, simultaneamente, elementos linguísticos e socioculturais que podem ser explorados de maneiras variadas no processo de ensino-aprendizagem.

[1] Sobre a história e as características das abordagens e métodos de ensino, ver Larsen-Freeman (1986) e Leffa (1988).

[2] Compreendemos a abordagem como um posicionamento teórico filosófico do professor, enquanto o método consiste num conjunto de regras e experiências que o professor possui e que são orientados por sua abordagem. Sobre o tema, ver Brown (2002) e Almeida Filho (2010). Já a abordagem e os métodos comunicativos são princípios norteadores da prática didática em que o professor visa desenvolver as competências nos alunos para que estes possam realizar ações sociais e culturais conscientes e adequadas de maneira autónoma na língua-alvo. Sobre os métodos comunicativos, ver Franco e Almeida Filho (2009). Sobre o ensino intercultural de PLNM, há uma vasta bibliografia a respeito, a qual destacamos aqui o trabalho recente de Gonçalves (2019), que consiste numa tese que relaciona literatura e o ensino intercultural de PLNM.

Em Fonseca e Fonseca (1990), os autores consideram que a inserção da literatura no ensino de Português Língua Materna e PLNM é fundamental por apresentar os aprendizes a diferentes registros, gêneros e discursos. Duarte (2008), além de retomar essa importância, pois lista o valor de se trabalhar registros, gêneros e discursos variados, acrescentando também a temática da exposição do aprendiz a *inputs* de muitas naturezas, os quais são frutos de variação linguística.

Em Esteves (1991), o autor destaca o papel do texto literário na compreensão e produção escritas, bem como no processo de leitura (silenciosa e em voz alta) e das diversas atividades que podem ser realizadas com os aprendizes para se desenvolver diferentes habilidades neles.

Bizarro (2008) destaca que a inserção do texto literário na aula de LE apresenta três objetivos: o comunicativo, o cultural (ou sociocultural) e o formativo. O objetivo comunicativo do texto literário trata-se do ensino da competência gramatical e demais elementos linguísticos, os quais podem ser trabalhados pelo professor de PLNM por meio de diversas atividades e tarefas que partem da leitura das obras literárias[3]. O objetivo cultural está relacionado ao ensino intercultural, assim o professor apresenta as variadas culturas, filosofias e visões de mundo presentes nas diferentes literaturas dos países lusófonos, destacando nas aulas o espaço para discussões, debates, exposições orais, entre outras tarefas, comparando a cultura dos alunos e daquelas presentes nos textos literários lidos. O objetivo formativo está relacionado aos valores, ao pensamento crítico e à relação do aluno com o mundo, elementos presentes nas obras literárias e que podem despertar a reflexão, outro tipo de debate e de atividades nas aulas de PLNM.

Nessa proposta de Bizarro (2008), influenciada por Fonseca (2000), destacam-se as atividades e as competências específicas que podem ser desenvolvidas no aprendente utilizando a literatura em sala de aula. Em relação aos objetivos linguísticos, são abordadas questões de gêneros e tipologia textual; os diferentes estilos empregados por autores e falantes; temáticas de análise do discurso, como o sujeito, a ideologia, entre outras; e traços específicos das normas nacionais/ locais em formação, bem como do português vernáculo oral, principalmente o vocabulário local, neologismos e construções sintáticas. No objetivo cultural, a literatura traz a oportunidade do leitor, o Eu, ver o mundo a partir da visão do Outro, pois o autor oferece temas históricos, políticos,

[3] Em nosso planeamento e aulas diferenciamos ‘atividades’ como práticas nas quais o professor elabora e orienta ações mais amplas para o emprego da língua-alvo em situações reais de comunicação, enquanto ‘tarefa’ são ações realizadas dentro de sala de aula para atingir um objetivo específico. Sobre as definições de atividade e tarefa, ver Almeida Filho e Barbirato (2000), no qual nos baseamos.

itens da cultura material local, diferentes formas de se contar histórias etc., criando o espaço para o debate sobre as diferenças culturais e desenvolvendo, assim, a competência intercultural. Enquanto o objetivo formativo está relacionado às discussões que ocorrem em sala de aula, as quais procuram despertar autonomia, pensamento crítico e o respeito à alteridade.

Em Duarte (2010), o autor destaca, de maneira semelhante às ideias de Fonseca (2000) e Bizarro (2008), a importância da literatura no ensino, enfatizando o trabalho com a gramática, porém com uma atenção maior a questões de tipologia textual e do discurso, bem como salienta a leitura como uma atividade lúdica e prazerosa, que pode estimular o interesse e o aprendizado do aluno.

Para Moço (2011), o texto literário é importante para o ensino intercultural de PLNM, já que apresenta diferentes visões de mundo e possibilita que cada aprendiz faça variados processos de (re)interpretação e (re)significação no decorrer das leituras, dos cursos e do aprendizado individuais. Vale destacar que, ainda em Takahashi (2008), além de propostas de atividades que trabalham a compreensão da leitura de textos literários, a autora realiza uma pesquisa, feita por meio de questionários com alunos de PLNM, revelando que a maioria dos aprendentes tem uma expectativa de estudar literatura nas aulas:

> Em primeiro lugar, trata-se de uma expectativa, quase uma necessidade. Os alunos, especialmente os de nível intermediário e avançado, esperam que haja uma referência, ou menção, de textos literários, de autores representativos de determinadas épocas, linguagens ou gêneros textuais. Em segundo lugar, essa expectativa vem acrescida de três representações que se imbricam em um todo no processo de assimilação de uma língua estrangeira: aperfeiçoamento lingüístico, aquisição de conhecimentos literários e acesso à cultura do país. (...) (TAKAHASHI, 2008, p. 65-66).

Enfatizamos, ainda, uma reflexão que Takahashi (2008, 2015) traz sobre qual é a visão do aprendente sobre o ensino de literatura na aula de PLNM e como ela deve ser trabalhada em sala para ir além de tarefas simplistas. Em Takahashi (2015), a autora elabora uma proposta na qual os aprendentes possam compreender e construir diferentes significados para o texto literário, bem como produzir gêneros críticos a respeito de suas experiências como leitor. Esta proposta da autora está em acordo com sua pesquisa anterior, na qual revelou que os aprendentes apresentam três representações (aperfeiçoamento linguístico, aquisição de conhecimentos literários e acesso à cultura) sobre o que esperam aprender com a leitura de textos literários na aula de PLNM:

> (...) O aperfeiçoamento lingüístico refere-se mais à decodificação situacional da língua (compreensão) – envolvendo a sintaxe e o uso do léxico – do que uma análise gramatical específica. A aquisição de conhecimentos literários diz respeito à representação do panorama histórico da literatura do país e o acesso à cultura é esperado pelo conhecimento interiorizado de que tais textos sempre carregam impressões sociais, artísticas, históricas, ou, ainda, morais (TAKAHASHI, 2008, p. 65-66).

Finalmente, em um trabalho mais recente, Magalhães (2016) lista as inúmeras vantagens de se trabalhar o texto literário na aula de PLNM, baseando-se tanto em investigação própria, quanto nas contribuições das pesquisas anteriores, mencionadas nesta seção. Albuquerque (2021), de maneira semelhante a Magalhães (2016), retoma as contribuições prévias, mas enfatiza a importância do ensino pluricêntrico de PLNM por meio do emprego da literatura de escritores de outros países lusófonos fora do eixo Brasil-Portugal, como Angola, Cabo Verde, Moçambique, Macau e Timor-Leste, porém o autor não menciona a literatura de Guiné-Bissau.

3 Caminhos metodológicos e análises

A metodologia do presente trabalho consiste na pesquisa bibliográfica e na observação em sala de aula. Para a produção deste texto, realizamos tanto a revisão bibliográfica, como a pesquisa bibliográfica, porém por limitações de espaço e para não fugir do escopo deste capítulo, não apresentamos aqui a revisão bibliográfica, apenas os resultados da pesquisa bibliográfica. Digno de nota é que não se deve confundir a revisão com a pesquisa bibliográficas.

A revisão bibliográfica consiste na “fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado” (GARCIA, 2016, p. 292) e é realizada principalmente por meio do levantamento dos livros e artigos científicos existentes sobre o tema estudado (GIL, 2002), de acordo com a consulta em alguma base de dados ou listagens de referências bibliográficas elaboradas pelo pesquisador a partir de publicações anteriores. De maneira distinta, a pesquisa bibliográfica, segundo Garcia (2016, p. 293), “o pesquisador deve propor um problema de pesquisa e um objetivo (...) e que a resposta que será buscada está nos livros, artigos, teses, dissertações (...)”, ou seja, além da revisão bibliográfica, na pesquisa bibliográfica o pesquisador deve apresentar um objetivo, uma pergunta, uma justificativa e uma análise do que encontrou entre as referências.

Desta maneira, destacamos que os dois temas pesquisados por nós foram o ensino de literatura em PLNM e o ensino de português na Guiné Bissau. Ademais, os cursos e os perfis dos aprendentes serão discutidos em seção posterior deste trabalho.

Finalmente, para a observação de sala de aula concentramo-nos nos elementos importantes da investigação em ensino de língua (L1 ou LE) e seguimos os métodos já conhecidos, de acordo com Stodolsky (1990), Walker e Adelman (2003) e Wragg (2011). Assim, esses elementos centrais na observação são: o ambiente, os alunos, os materiais utilizados, as atividades aplicadas, informações gerais da escola/ comunidade e o professor.

4 O ensino de português L2 e a literatura na Guiné-Bissau

Atualmente, falar do português na Guiné-Bissau é falar intrinsecamente do processo de ensino-aprendizagem no país, pois a escola é o principal, se não, o exclusivo espaço onde se pode ter contacto com essa língua. O português sendo a LO e, consequentemente, língua de escolarização no país, o seu espaço de uso é nas escolas. Isto porque na própria administração pública do país ela não é usada com frequência pelos servidores públicos, mas sim o crioulo guineense. Além do mais, nas instituições privadas, são usadas mais as línguas estrangeiras, francês e/ou inglês (sem tradução alguma para o português ou o kriol), como, por exemplo, em documentos e serviços bancários. Isso ocorre à revelia da população e dos próprios funcionários, pois a comunicação oral é feita em língua crioula.

Os vários governos que têm passado no país praticamente não têm elaborado políticas claras e financiadas pelo próprio orçamento do governo, já que são deixados sob responsabilidade da cooperação portuguesa todos os projetos e ações de difusão da língua portuguesa no país. As fatias orçamentais que se destinam para fins linguísticos são insignificantes, quer para com a língua portuguesa, assim como para com as outras línguas nativas africanas guineense que praticamente não existem, incluindo o crioulo, língua franca. Todos esses governantes não só tiveram uma falta de interesse no investimento do ensino de língua portuguesa, mas principalmente para com as línguas nativas, começando pelo crioulo até as línguas étnicas cujas representações numéricas justificam mais que nunca as suas introduções no sistema do ensino nacional. Estas línguas foram ganhando a importância em termo numérico ao longo dos tempos, como podemos ver, de acordo com Diallo (2020) referindo os dados do recenseamento geral da população e do habitat, em 2009, as percentagens dos falantes e das línguas guineenses são as seguintes:

Tabela 1 – Línguas faladas na Guiné-Bissau

LÍNGUAS	FALANTES
Kriol	90, 3%
Fula	25, 7%
Balanta	19, 6%
Mandinga	12, 7%
Papel	7, 4%
Manjaku	7, 3%

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Diallo (2020).

De acordo com Diallo (2020), vale destacar também que o referido recenseamento geral da população e do habitat, em 2009, aponta para 27,1% dos guineenses como falantes do português, algo que provavelmente sejam apenas falantes declarados dessa língua, isto porque na prática não é notável na sociedade esta percentagem, ou seja, difícil é encontrar nas ruas do país as pessoas a falarem português que não sejam estudantes a caminho ou de regresso da escola.

Assim, nesse cenário da política linguística e educacional guineense ainda pode ser acrescentado um discurso, endossado por parte da população, de que uma das línguas nativas podia servir de obstáculo à própria língua portuguesa, algo que para os defensores dessa corrente poderia criar problemas no processo de ensino-aprendizagem no país, ou seja, poderia acarretar baixo rendimento escolar das crianças do país, negando o bilinguismo. Entretanto, discordamos em absoluto dessa teoria, pois as L1 guineenses podem servir de alavanca para a afirmação e consolidação do português como L2.

Em relação ao crioulo guineense, trata-se da língua considerada como a verdadeira língua nacional, símbolo da unidade nacional e ponte de entendimento comunicativo entre os diversos grupos e subgrupos étnicos do país e fazendo da Guiné-Bissau, como defende Embalo (2008, p. 15), “dos raros países africanos onde uma das línguas étnicas não se impos como língua franca ou língua dominante. E esse fenómeno deve-se, sem dúvida, à Existência do crioulo guineense”. Embora não seja reconhecida oficialmente como língua de ensino, o crioulo tem sido utilizado pelos professores nas salas de aulas, desde o jardim- de-infância até à universidade, como meio para esclarecer

certos conteúdos em língua portuguesa e nas outras áreas curriculares. Isto porque os próprios textos literários e materiais didáticos utilizados na aula de português são provenientes de autores portugueses e provenientes de Portugal e uma outra pouca parte do Brasil, sendo, consequentemente, materiais para o ensino do português como L1.

No que tange a literatura guineense, praticamente pouco ou nada se fala nas escolas. Pois, mesmo nas escolas de formação de professores, principalmente de língua portuguesa, não se dá muita ênfase na literatura guineense. Fala-se dela numa unidade curricular que se dá somente no primeiro ano do curso, *Literatura, Língua e Cultura Guineense*, igualmente numa outra unidade curricular, *Literatura Africana de Língua Portuguesa*, na qual é abordada um pouco das literaturas dos outros países africanos de língua portuguesa, como de Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, São-tomé e Príncipe, com a mesma profundidade praticamente. De acordo com Cumba (2017, p. 26):

> A veracidade da não inserção de conteúdo das obras literárias no currículo oficial do ensino secundário confirmou-se pelo preenchimento de inquérito aplicado a 151 alunos, 76 alunos e 75 alunas, do 12º Ano de escolaridade do Liceu Nacional *Kwame N´Krumah,* em Bissau, e a 331 alunos (198 alunos e 133 alunas) do 12º Ano de escolaridade do Liceu *Hoji Ya Henda*, em Bafatá.

Desse inquérito, obtiveram-se os seguintes resultados: na Escola Nacional “Kwame N´Krumah”, o principal liceu público, 40 alunos, correspondente a 26%, declararam terem contacto. E, 111 alunos, 74%, disseram não terem contacto. No Liceu Regional “Hoji Ya Henda” de Bafatá, leste do país, cidade onde nasceu Amílcar Cabral, pai da independência do país, 47 alunos, correspondendo a 14%, disseram terem contacto. Ademais, 284 alunos, cerca de 86%, disseram não terem contacto com obras literárias guineense (CUMBA, 2017). Isto prova que as escolas do país não abordam praticamente conteúdos ligados à cultura e à literatura guineense. Promovem mais a literatura e a cultura portuguesas, uma realidade muito distante ao próprio aprendente, em detrimento da literatura guineense, facto que tem criado condições para uma manutenção da visão de língua portuguesa como língua do colonizador.

Além do mais, muitos apontam este facto, assim como o ensino do português como se se tratasse de L1, como as principais causas do insucesso escolar e da má qualidade do ensino no país. Assim, vejamos então as estruturas dos cursos de LP na Guiné-Bissau a seguir.

5 – Modalidades de cursos de língua portuguesa na Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau existem duas modalidades de cursos de língua portuguesa. Primeiro, o curso de professorado em língua portuguesa com o grau de bacharelato e licenciatura, ministrado na Escola Superior da Educação (ESE), Unidade “Tchico Té”, uma instituição pública, sendo a única no país com esta índole, ainda há uma licenciatura apoiada pelo Camões, Instituto Português da Cooperação e da Língua, I.P., através da embaixada de Portugal na Guiné-Bissau, no quadro de Programa de Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento no domínio da língua.

O outro curso é o de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa ou simplesmente designado por alguns centros como Curso de Língua Portuguesa, como é o caso do Centro Cultural Brasil/Guiné-Bissau. Esse curso apresenta graus de formas diversas (I nível, II nível, III nível e IV nível; ou A1, A2, B1, B2; ou nível básico, nível intermédio e nível avançado). As duas primeiras designações são adotadas pela Sociedade AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa, a qual ministra o referido curso no Centro Cultural Português, junta da Embaixada de Portugal em Bissau e no seu Bloco II, no bairro Chão de Papel Varela, sendo um dos maiores promotores de Língua Portuguesa no país, contando com um programa radiofônico denominado *Mandjuandade em Português* (convivência em português), na Rádio Sol Mansi, a maior rádio do país, e na única televisão pública. Contudo, este último é, às vezes, interrupto. Entretanto, a AJALV, na sua última reforma, ficou com a segunda designação. A última designação é adotada apenas pelo Centro Cultural Brasil/Guiné-Bissau no seu curso de língua. Apontamos abaixo o currículo dos cursos oferecidos pelos diferentes órgãos, a saber a ESE, a AJALV e no Centro Cultura Brasil-Guiné-Bissau.

O curso de formação de professores de língua portuguesa da ESE é destinado para os guineenses e não guineenses que pretendem ingressar no mercado de trabalho, principalmente em funções públicas, ou para os que já estão, porém pretendem ter um domínio nesta área para poderem melhor ter um bom desempenho nas suas funções. Os candidatos ao ingresso devem possuir um diploma/certificado do liceu concluído e são submetidos a um teste de admissão escrito e oral, sendo a maioria admitidos para o ano propedêutico, uma vez que só os melhores é que são admitidos para o 1º ano já para a licenciatura. São admitidos ao todo 30 alunos para a licenciatura (uma turma) e para bacharelato até duas turmas de 35 alunos cada. No entanto, com a atual reforma curricular efetuada na instituição, já neste ano letivo a começar (2021/2022) todos os admitidos vão diretamente para a licenciatura.

O currículo é estruturado com as unidades curriculares designadamente: Língua Portuguesa, Linguística, História da Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Portuguesa, Literatura e Cultura brasileira, Psicolinguística, Crioulística, Didática do Português, Literaturas e Culturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua e Cultura Guineense, Latim, Língua Estrangeira (Inglês), Metodologia e Técnicas de Comunicação e Investigação, Léxico e Lexicografia, Teoria da Literatura, Literatura Universal, Organização e Desenvolvimento curricular, técnicas de Composição e Informática. Além, disso, vale realçar que este é o currículo para a licenciatura, pois tem uma diferença com o de bacharelato. De acordo com Baldé (2013), um dos professores do referido curso, dentre as unidades curriculares mencionadas eis as que são tidas como nucleares para o curso: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Linguística e Didática do Português L2.

Ainda conforme o horário do ano letivo 2020/2021 que tivemos acesso junto da direção da escola, o plano de estudo é estruturado de seguinte modo:

Ano propedêutico (0 ano) contém as disciplinas e horas/semana que se seguem: Língua Portuguesa – 8h, Língua Estrangeira – 4h e Cidadania – 2h, totalizando 14h/semana, sendo todas as cadeiras anual. Na tabela (2):

Quadro 2: Conteúdos do curso de língua portuguesa da ESE – Unidade “Tchico Té”

1.º ano	Língua Portuguesa I – 6h Introdução aos Estudos Linguísticos – 4h Introdução aos Estudos Literários – 4h Literaturas e Culturas Africanas de L.P. I – 4h Literaturas, Língua e Culturas e Língua Guineenses – 2h Latim I – 2h Informática I – 2h Língua Estrangeira (Inglês) – 2h Metodologia e Técnicas de Comunicação e Investigação – 2h
TOTAL	28 h/semana
2.º ano	Língua Portuguesa II – 6h Linguística I – 4h Literatura e Cultura Portuguesa – 4h Literaturas e Culturas Africanas de L.P. II – 4h Latim II – 4h Literatura e Cultura Brasileiras – 2h Léxico e Lexicografia – 2h Informática II – 2h
TOTAL	28h/semana
3.º ano	Língua Portuguesa III – 4h Linguística II – 4h Crioulística II – 4h

	Didática I – 4h Histórias da Língua Portuguesa – 2h Teoria da Literatura – 2h Psicolinguística – 2h Organização e Desenvolvimento Curricular – 2h
TOTAL	24h/semana
4.º ano	Didática – 3h Literatura Universal – 2h Técnicas de Composição – 2h Prática Pedagógica (feita em escolas públicas de capital)
TOTAL	7h/semana

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no horário do ano letivo 2020/2021

Já o curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, ministrado pela Sociedade AJALV, é para um público variado, podendo ser alunos a partir do 6.º ano de escolaridade até aos funcionários públicos e das instituições privadas, assim como para algumas instituições estrangeiras sedeadas no país. Nestas instituições, o português é visto como LE, sendo as aulas ministradas nos respetivos locais. Cada nível tem uma carga horária de 6h semanais, tendo cada aula 2h, assim, são três aulas por semana. A duração é de três meses por nível, A1, A2, B1 e B2, num total de 60h mais a hora de provas de aferição. O aprendente/aluno tem direito a um manual de apoio que contém 15 unidades e cada unidade tem duas aulas, ministradas em 2h cada.

Os conteúdos programáticos são descritos no índice temático e os objetivos definidos por competência, com metodologia de abordagem comunicativa. Também o curso tem uma forte carga da literatura guineense, sendo que em cada nível o aprendente é posto a ler uma obra de um autor guineense, contando também com textos de outros autores de língua portuguesa, cujos textos é integrado no manual do aluno. O acesso ao curso é feito mediante uma matrícula direta e condicionada à apresentação de uma peça de identificação e comprovativo do nível de escolaridade. Cada turma conta com um máximo de 34 alunos. Vale salientar que os custos financeiros do curso são suportados pelos próprios estudantes.

Finalmente, no que concerne ao curso de Língua Portuguesa ministrado pelo Centro Cultural Brasil/Guiné-Bissau é elaborado para um público diverso, quer para os nacionais, quer para estrangeiros residentes no país. O acesso ao curso é mediante um teste escrito, no qual os candidatos são colocados numa turma de 25 alunos, dentre os 6 níveis, em função do resultado do referido teste: Básico 1 e 2, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. O curso conta com mais de 20 turmas e cada

nível dura um trimestre, tendo 36h no total. O referido curso conta com 6 disciplinas/áreas linguísticas: Língua Portuguesa; Português como Língua Intercultural; Português como Língua de Herança; Português como Língua Estrangeira; Aula de Conversação e Aulas de Gramática. Vale lembrar que cada uma delas tem 6h/semanal.

6 A sala de aula de PL2 e o ensino de literatura na Guiné-Bissau: propostas iniciais

Em relação ao curso da AJALV, somente a partir de 2013, quando ocorreram mudanças na direção do curso, é que se começou a falar com profundidade da literatura guineense, intercalada com a literatura portuguesa. Foi a partir daí que foram introduzidas as leituras obrigatórias de algumas obras literárias guineense: os contos *Sonéá* e *Djênia* (2000), de Maria Odete Semedo, e os romances *A Última Tragédia* (1995), de Abdulai Silá, e *Kika Matcho* (1999), de Filinto de Barros. Isto porque anteriormente, quando os cooperantes portugueses ministravam essas aulas, na nossa experiência de observações prévias em sala de aula, não nos deparámos com a literatura guineense.

Digno de nota é que os alunos, no primeiro momento, quando são apresentadas as obras de leitura obrigatória, ficam totalmente assustados, alguns até manifestam desistir do curso, pois acham algo muito difícil. Isto porque, para muitos deles, é a primeira vez que se contactam com uma atividade do gênero, que é ler uma obra integral da literatura guineense. Um susto pelo volume da obra, sendo que os contos *Sonéá* apresentam 153 páginas e *Djênia*, 141, e, da mesma maneira, os romances *A Última Tragédia*, 164 páginas e *Kikia Matcho*, 158.

Contudo, como é uma leitura acompanhada pelo professor ao longo dos dois meses do curso, os estudantes, ao começarem, acabam ficando empolgados e bem motivados, próprio pelo conteúdo das obras que retratam as realidades a eles ligadas. Com essas leituras, acabam aperfeiçoando a língua portuguesa muito mais rápido do que imaginavam, começando desde aquisição de um conjunto variado de léxicos, eliminação do espírito de inibição ao uso de língua e consequentemente desenvolvem as suas competências comunicativas com maior facilidade.

Vale lembrar que, além do acompanhamento, propomos também diferentes atividades e tarefas aos alunos, de acordo com o nível de proficiência da turma.

Assim, diferente do que acontece nas escolas públicas do país, onde há quase uma ausência total da literatura guineense, a Sociedade AJALV, por meio da introdução das leituras das obras, fez com que os alunos efetuassem tal prática também em casa, alargando o curso para fora de quatro paredes.

Uma tarefa que realizamos é a da leitura analítica juntamente com outra, no último mês do curso, a qual cada aluno, nos primeiros dois níveis (A1 e A2), é solicitado para fazer o reconto das histórias lidas, criadas sessões de debates sobre as obras e as respetivas apresentações.

No nível B1, os estudantes fazem o resumo escrito e oral da obra e os apresentam na aula, no último mês do curso. Aos do nível B2, solicitamos que façam uma análise crítica da obra, centrando nos aspetos culturais, sociais e políticos retratados. Este trabalho é feito por escrito e oral, sendo também apresentado na sala de aula, bem como todos os outros colegas estudantes acompanham a apresentação da análise feita pelo colega e fazem as suas questões e comentários em relação a apresentação.

Ademais, é possível pensarmos na adaptação da proposta pluricêntrica de Albuquerque (2021) para planejamentos futuros (cursos, unidades, aulas) a fim de verificar sua validade no contexto guineense de ensino de PL2. Nossas adaptações seriam as seguintes:

- Selecionar uma obra literária de um outro país lusófono, distinto da Guiné-Bissau;
- Trabalhar informações biográficas e socio-históricas do autor e da literatura do país escolhido;
- Debater em sala de aula aspectos culturais, lexicais e/ou gramaticais diferentes encontrados e que podem ser únicos/ específicos desse país;
- Produzir reescrita e/ou contação de história dos acontecimentos presentes na obra literária lida;
- Realizar atividades de natureza multimodal e multissemiótica, procurando adaptações das obras literárias lusófonas para o cinema/ TV e elaborar teatro, sarau, música, entre outros com base nos textos literários estudados.

Conclusões

Atendendo ao que anteriormente descrevemos em relação ao ensino de português L2 e a literatura na Guiné-Bissau, isso nos leva ao caminho que a seguir vamos apresentar como conclusão de nosso trabalho. Apontamos aspectos socio-históricos do país, a função e o status da língua portuguesa e das demais línguas locais, bem como informações teóricas sobre a importância da literatura no ensino de PLNM e propostas introdutórias de nossas práticas de ensino. Desta maneira, não há dúvidas de que o melhor caminho para a divulgação e a consolidação do PL2 na Guiné-Bissau passa por um ensino que leve em conta a cultura e a literatura guineenses na sala de aula.

Assim, consideramos urgente a criação duma política linguística que obrigue o uso ou tradução de documentos de empresas privadas para/em português, enquanto LO;

adequação do ensino do português à realidade guineense, sendo L2; é necessário uma reforma curricular no curso de formação e professores de português, dando ênfase mais em didática do português como língua não materna (PLNM) e não ao contrário; é preciso que ocorra a criação, a formação e a valorização de um cânone literário guineense para ser utilizado em todos os níveis de ensino no país. Até o momento isto não ocorreu, porque a Guiné-Bissau "sendo um país multiétnico e consequentemente multicultural, um ensino da língua portuguesa que promova a interculturalidade pode ser um dos melhores caminhos para a construção de uma verdadeira coesão nacional e um estado de direito" defende (SIGA, 2021, p. 38).

Digno de nota é que essa política linguística regularizaria os cursos e os conteúdos a serem ensinados de PL2 no país, bem como instituiria o ensino da literatura guineense e quais autores e obras a serem lidos, o que seria uma contribuição valiosa, já que ainda Guiné-Bissau depende do apoio de Portugal nesse setor. Ademais, sem um guia ou referencial próprios guineenses o professor de PL2 não possui uma base para planejar cursos, currículos ou aulas, ficando, assim, sobrecarregado e tendo que, muitas vezes, reproduzir e adaptar elementos de materiais portugueses de ensino de PLNM.

O mesmo pode ser aplicado ao emprego de textos literários no ensino de PL2 em Guiné-Bissau. Os cursos mais recentes elaborados por professores guineenses com textos literários do país provaram ter resultados benéficos, em longo prazo, nos aprendizes. Inicialmente, apesar do espanto e/ou resistência à leitura das obras literárias, por causa do número de páginas e pela necessidade de atividades extraclasse, os alunos, num momento posterior, desenvolveram um gosto e um prazer pela leitura de obras da literatura guineense por reconhecerem e se identificarem com algum elemento dos livros (personagens, sinopse, espaço, temáticas etc.).

Como nossa pesquisa foi qualitativa, com base na observação em sala de aula, ainda não podemos quantificar de que maneira a leitura da literatura guineense foi positiva no desempenho em PL2 dos aprendizes, porém verificamos que o interesse pela leitura dos textos literários por parte dos aprendizes os levou à leitura de outros gêneros textuais, a melhor compreensão e interpretação textual e a um desenvolvimento das competências relacionadas à produção oral e escrita, principalmente na exposição oral e na redação de textos narrativos.

Essa melhora em diferentes competências, devido à leitura de textos literários, está em acordo com as pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito da Linguística Aplicada e do ensino de PLNM, conforme apontamos na seção dedicada à revisão

bibliográfica. Contudo, apontamos a necessidade de pesquisas futuras que procurem elaborar estratégias locais para a medição e a avaliação desses aprendizes, a comparação entre aprendizes que estudaram por meio de textos e os que estudaram por metodologias mais tradicionais, produção de atividades, unidades e sequências didáticas com textos literários guineenses específicos e que abordem as dificuldades particulares dos aprendizes do país.

Finalmente, em posse de uma política linguística bem definida, será possível, num futuro, desenvolver o ensino intercultural na Guiné-Bissau, valorizando e fortalecendo o PL2 juntamente com a literatura e as línguas locais, ampliando as competências e habilidades em português dos aprendentes guineenses e possibilitando a melhora do ensino e das práticas em sala de aula de PLNM. Somente seguindo os caminhos traçados aqui é que a Guiné-Bissau conseguirá crescer ao lado da língua portuguesa no país.

Referências

ALBUQUERQUE, D. Um olhar pluricêntrico no ensino de Português Língua Não Materna: o papel das literaturas africana, macaense e timorense. *Revista EntreLinguas*, v. 7, n. esp. 6, 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.

BALDÉ, B. *Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior "Tchico Té".* 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

BARROS, F. *Kikia Matcho: O desalento do combatente.* Lisboa: Editorial Caminho, S. A., 1999.

BIZARRO, R. Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE. In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. (Org.). *O Fascínio da Linguagem*. Atas do Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto: Universidade do Porto, 2008. p. 355-364.

BROWN, H. D. *Principals of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 2002.

CUMBA, F. N. *O passado no presente e a literatura guineense do século XXI a partir do romance Kika Matcho – o desalento do combatente.* 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

DIALLO, I. Educação na Guiné-Bissau: que espaços para as línguas nacionais e a língua portuguesa? In: INEP (Org.). *Guiné-Bissau: que papel e que lugar para as línguas nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração sub-regional.* Bissau: INEP, 2020.

DUARTE, I. M. Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 210-232.

DUARTE, I. M. Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma exemplificação em três tempos. In: MARÇALO, M. *et al*. (Org.). *Língua portuguesa*: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora, 2010. p. 89-105.

EMBALO, F. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional. *Papia,* v. 18, p. 101-107, 2008.

ESTEVES, J. M. O lugar do texto literário no ensino do Português como língua estrangeira. In: *Actas do Seminário Internacional Português como LE*. Macau: Instituto Português do Oriente, 1991. p. 139-147.

FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. *et al*. (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*. v. 1. Coimbra: Almedina/ ILLP/ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2000. p. 37-45.

FONSECA, F. I.; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1990.

FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, p. 4-22, 2009.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica. Uma discussão necessária. *Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. Atlas: Rio de Janeiro, 2002.

GONÇALVES, F. *O uso da literatura no ensino de português língua estrangeira numa abordagem intercultural*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Nova York: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, J. E. B. C. *A Literatura Guineense: contribuição para a identidade da nação.* 2014. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

MAGALHÃES, C. M. *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*. 2016. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Universidade do Porto, Porto, 2016.

MOÇO, M. G. *O texto literário como veículo de diálogo Intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

RIBEIRO, C. A historicidade da construção nacional na Guiné-Bissau. In: Colóquio INEP/CODESRIA/UNITAR (Org.). *A construção da Nação em África, Os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe.* Bissau: INEP, 1989. p. 221-266.

SCANTAMBURLO, L. *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense.* 2013. Tese (Doutorado em Lexicografia). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SEMEDO, O. C. *Djênia: histórias e passadas que ouvi contar II*. Bissau: Edição INEP, 2000.

SEMEDO, O. C. *Sonéá: histórias e passadas que ouvi contar I*. Bissau: Edição INEP, 2000.

SIGA, J. M. O lugar da cultura na didática de Português Língua Não Materna. In: LIMA E SILVA, C. S. (Org.). *Linhas para expansão e afirmação de língua portuguesa como LE/L2.* Fortaleza: Além-Mar, 2021. p. 27-50.

SILÁ, A. *A Última Tragédia.* Bissau: Ku Si Mon Editora Lda., 1995.

STODOLSKY, S. Classroom observation. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (eds.). *The new handbook of teacher evaluation*: Assessing elementary and secondary school teachers. Londres: Sage, 1990. p. 175-190.

TAKAHASHI, N. T. *Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAKAHASHI, N. T. *Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual*. 2015. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WALKER, R.; ADELMAN, C. *A guide to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge, 2003.

WRAGG, T. *An introduction to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge, 2011.

XAVIER, L. G. *Literaturas africanas em Português: uma introdução.* 1ª. ed. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.

Recebido em: 30/03/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): ALBUQUERQUE, Davi Borges de; SIGA, Júlio Mário. Ensino de português L2 e formação de professores em Guiné-Bissau: algumas considerações sobre o uso de textos literários. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.147-168, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Albuquerque, Davi Borges de; Siga, Júlio Mário. (jan./jun. 2021). Ensino de português L2 e formação de professores em Guiné-Bissau: algumas considerações sobre o uso de textos literários. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 147-168.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.169-187 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Algunas cuestiones teórico-metodológicas sobre la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica

José Luis Gotay Sardiñas*
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9195-7139
André Artur Dalama Tchipaco**
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2589-5931

Resumen: El contenido del presente trabajo responde a la necesidad de formar continuamente a los docentes para dar tratamiento a la formación vocacional y orientación profesional pedagógica a través de las clases y actividades de continuidad del proceso docente educativo. El trabajo, tiene el propósito de reflexionar en algunos fundamentos teóricos, particularmente filosóficos y psicosociales que sustentan el proceso de formación vocacional y de orientación profesional pedagógica. Se hace un recorrido por el materialismo histórico, que revela el papel que debe desempeñar la educación y la orientación en los niños, adolescentes y jóvenes, no solo en la formación vocacional y orientación profesional pedagógica a partir del ejemplo personal del maestro o profesor y otras condicionantes que se analizan, sino en la formación y preparación para la vida de las nuevas generaciones en sentido general. La preparación de los profesores es una tarea que abarca diferentes actividades, desde la capacitación del personal para la atención por grados y ciclos, formación científico-investigativa, hasta lo referente al dominio de las regularidades y normativos vigentes, para que él se apropie de nuevas cualidades para trabajar de forma harmoniosa e integral con una mentalidad flexible y sea capaz de movilizar los recursos cognitivos, motivacional-afectivo y reflexivo-reguladora de sus estudiantes, en la apropiación y transformación de los valores creados por el hombre en su desarrollo.

Palabras Claves: Formación vocacional; Orientación profesional; Orientación profesional pedagógica.

Algumas questões teórico-metodológicas sobre a formação vocacional e a orientação profissional pedagógica

Resumo: O conteúdo deste trabalho, responde a necessidade de formação contínua de professores para o tratamento da formação vocacional e da orientação pedagógica profissional através de aulas e actividades de continuação do processo pedagógico. O trabalho, tem como objectivo reflectir sobre alguns fundamentos teóricos, nomeadamente filosóficos e psicossociais, que sustentam o processo de formação vocacional e a orientação pedagógica profissional. Faz-se um percurso pelo materialismo histórico, que revela o papel que a educação e a orientação devem desempenhar nas crianças, adolescentes e jovens, não apenas na formação vocacional e na orientação profissional pedagógica, a partir do exemplo pessoal do professor e demais condicionantes que são analisados, mas na formação e preparação para a vida das novas gerações em um sentido geral. A preparação de docentes é uma tarefa que engloba diversas actividades, desde a formação de quadros para atendimento por graus e ciclos, formação científica-investigativa, ao domínio das normas e regulamentos vigentes, para que se apropriem de novas qualidades para trabalhar de forma harmoniosa e integral, com mentalidade flexível e

* Doctor en Ciencias Pedagógicas Profesor Titular, Vicedecano de Investigación y postgrado Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona-Cuba”. E-mail: joseluisgs@ucpejv.rimed.cu
** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Auxiliar, Universidade Cuito Cuanavale, E-mail: andreatturtchipaco@gmail.com

seja capaz de mobilizar os recursos cognitivos, motivacional-afectivos e reflexivo-reguladores dos seus estudantes, na apropriação e transformação de valores criados pelo homem em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação vocacional; Orientação profissional; Orientação pedagógica profissional.

Some theoretical-methodological questions about vocational training and pedagogical professional orientation

Abstract: The content of this work responds to the need for continuous training of teachers for the treatment of vocational training and professional pedagogical guidance through classes and activities to continue the pedagogical process. The work aims to reflect on some theoretical foundations, namely philosophical and psychosocial, that support the process of vocational training and professional pedagogical guidance. A journey through historical materialism is made, which reveals the role that education and guidance should play in children, adolescents and young people, not only in professional training and pedagogical professional guidance, based on the teacher's personal example and other constraints that are analyzed, but in the formation and preparation for the life of the new generations in a general sense. The preparation of teachers is a task that encompasses several activities, from the training of staff to attend degrees and cycles, scientific-investigative training, to mastering the rules and regulations in force, so that they appropriate new qualities to work in a harmonious and integral, with a flexible mentality and capable of mobilizing the cognitive, motivational-affective and reflexive-regulatory resources of their students, in the appropriation and transformation of values created by man in their development.

Keywords: Vocational training; Vocational guidance; Professional pedagogical guidance.

Introducción

Cada país y cada sociedad le plantean a la educación y a la escuela determinadas exigencias y demandas que responden a la formación de un modelo de persona que esté preparado para la vida, trabajo y ciudadanía. Al respecto, Méndez, Revoredo, Ramos & Piedra (2021), plantean que la sociedad actual se proyecta al futuro, ella requiere transformar la Educación y hacerla que responda a sus necesidades para que marche con la dinámica que posibilite alcanzar las aspiraciones sociales hechas realidad en Cuba desde el triunfo revolucionario con los aportes realizados que influyen en el escolar.

“Formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, desarrollar plenamente las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él elevados sentimientos humanos y gusto estético; convertir los principios ideológicos, políticos y de la moral… en convicciones personales, hábitos de conducta diaria, formar un hombre libre y culto…” (MINED, 2012 p. 20). En este sentido, la educación y la orientación en sentido general y la formación vocacional y la orientación

profesional como procesos pedagógicos en particular, tienen un fundamento filosófico y psicosocial común, que constituye el objetivo de reflexión de este trabajo. La formación vocacional y orientación profesional pedagógica exige por tanto que sea estructurada metodológicamente sobre las bases de la teoría de la tendencia orientadora de la personalidad.

Al respecto, Holland (1981) plantea que la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad, y la noción de que la gente proyecta sobre títulos ocupacionales sus puntos de vista acerca de ella misma y del mundo laboral que prefiere. Observó que la mayoría de las personas veían al mundo ocupacional en función de estereotipos ocupacionales y supuso que éstos se basan en las experiencias individuales con el trabajo, así pues, están fundamentados en la realidad y poseen un alto grado de utilidad y precisión.

El mismo autor, formula la hipótesis de cuando el individuo posee pocos conocimientos acerca de una vocación particular, el estereotipo revela información sobre él, construyendo una lista de ambientes ocupacionales que les serán útiles al sujeto para proyectar su estilo de vida preferido. Los ambientes ocupacionales son: Motrices (agricultores, conductores); Intelectuales (Químicos, biológicos); De apoyo (Trabajadores sociales, maestros); De conformidad (Contadores, cajeros); De persecución (Vendedores, políticos); Estéticos (Músicos, artistas). A juicio Ponce, Pérez & Cuellar (2016), plantean que los objetivos de la Formación Vocacional y Orientación Profesional son:

- ✓Promover en los estudiantes un mayor conocimiento de sí mismos y de la realidad.
- ✓Estimular la capacidad anticipatoria en la proyección de roles ocupacionales adultos y en el compromiso que ello implica.
- ✓Orientar la elaboración de un sistema de vida sustentado por intereses, valores, deseos.
- ✓Estimular la viabilidad del proyecto educativo-laboral.
- ✓El desarrollo integral de la vocación está ligado a la plenitud y a la felicidad. Las personas deben ir construyendo su proyecto de vida, conforme a sus intereses y posibilidades.
- ✓Factores que determinan la vocación.
- ✓La historia familiar. Tanto las experiencias familiares como la educación recibida en el seno de la familia son fundamentales en la vida de cada individuo y forman sus

gustos y preferencias. También las expectativas de los padres influyen en la elección vocacional.

- ✓El medio social y cultural. Todas las familias viven en una sociedad que comparte una serie de valores y creencias. Las necesidades sociales son factores muy importantes para tener en cuenta en la elección vocacional.

El presente trabajo de investigación está estructurado en tres secciones: la primera hace alusión a los fundamentos filosóficos de la educación y orientación y, la segunda sección se dedica a dar una explicación vinculada a los fundamentos psicosociales de la educación y la orientación, ya la tercera se debatió en las cuestiones metodológicas a tener en cuenta para el trabajo, bien como las cualidades que debe poseer un profesor.

El estudio, se realizó bajo un enfoque cualitativo ya que este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones, es decir que la investigación cualitativa va interpretando lo que va captando activamente y como evalúa el desarrollo natural de los sucesos no existe manipulación o estimulación alguna con respecto a la realidad. Con un diseño longitudinal-panel ya que son investigaciones que recolectan datos a través del tiempo en diferentes puntos del mismo para realizar deducciones a cerca de la evolución, sus determinantes y consecuencias (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2010).

Fundamentos filosóficos de la educación y orientación

La Filosofía Marxista Leninista, del materialismo dialéctico e histórico, le brinda al resto de las ciencias los fundamentos teóricos y metodológicos para la comprensión e interpretación del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano.

El materialismo histórico, expresa que toda formación económica social está constituida, en su esencia, por un modo de producción, determinado en su estructura interna por el desarrollo de las fuerzas productivas y por las relaciones de producción y de propiedad que se establecen sobre los medios de producción. En la estructura del modo de producción se revela que existe una relación dialéctica entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, las cuales se condicionan y presuponen mutuamente.

Estas relaciones están determinando el modo de vida, que se manifiesta en la psicología de las personas, en las formas de pensar y de actuar. De igual manera el modo de producción está condicionando la ideología y los valores de la sociedad, ideología que las personas poseen independientemente de su voluntad, de sus creencias religiosas; en igual medida está condicionando las formas de la conciencia social, es decir, el modo de producción es la base sobre la cual se erige toda la superestructura de la sociedad. Al respecto Engels (1979. p. 325) expresó:

> La concepción materialista de la historia parte de la tesis de que la producción, y con ella el intercambio de sus productos, es la base de todo orden social; de que en todas las sociedades que desfilan por la historia, la distribución de los productos, así como la división social en clases o estamentos, se rige por lo que se produce y cómo se produce y por el modo de intercambiar lo producido.

Sobre la apropiación social sobre los medios de producción que caracteriza el modo de producción, ya Engels apuntaba lo siguiente: “La posibilidad de asegurar a todos los miembros de la sociedad, por medio de la producción social, una existencia que, además de satisfacer plenamente y cada día con mayor holgura sus necesidades materiales, les garantice también el libre y completo desarrollo y ejercicio de sus capacidades físicas y espirituales, esta posibilidad ha sido alcanzada hoy por vez primera y solo hoy ha sido alcanzada efectivamente”(Engels, 1979. p. 342).

Los procesos socioeconómicos y las condiciones socio históricas y culturales concretas de vida de las personas, son los que atraviesan todo el proceso de formación y desarrollo de la personalidad. La personalidad tiene un condicionamiento histórico social, en este sentido existe una triada dialéctica entre educación, desarrollo económico y el condicionamiento histórico social de la personalidad. Es entonces que entran a jugar su papel la educación y la orientación en la formación de ese modelo de hombre que la sociedad necesita, que responda a las demandas del desarrollo económico y que sea portador de los valores de la sociedad.

Fundamentos psicosociales de la educación y la orientación

La unidad fundamental del curso de la vida humana son los temas o eventos vitales, que puede ser cualquier evento psicológico que se produce por la interacción del vector subjetivo (necesidades, motivos, deseos, proyectos, recursos personales, entre

otros) enfrentado con un vector objetivo (realidad externa, factores físicos, sociales, culturales, etc.) que puede tener para la persona una valencia positiva o negativa.

En el enfrentamiento entre estos dos vectores si la valencia es positiva el resultado es el éxito, el cumplimiento de las metas, la realización personal; si la valencia es negativa el resultado es la frustración, las dificultades, los obstáculos, el fracaso. En este sentido la persona tendrá que buscar mecanismos compensatorios, sustituciones o cambios de meta.

Desde la educación los problemas de formación que presentan los estudiantes no deben analizarse como fenómenos aislados a partir de las situaciones concretas en que se manifiestan, sino que deben estudiarse teniendo en cuenta la relación causa-efecto y que su surgimiento tiene un condicionamiento histórico social. Los problemas de formación y desarrollo de la personalidad se estructuran a partir del modo de vida y de relaciones que se establecen. Exceptuando los casos patológicos estos problemas pueden ser:

- ✓ Educativos y culturales
- ✓ Ideológicos y de formación moral
- ✓ Psicológicos
- ✓ De relaciones interpersonales y de adaptación personal social
- ✓ De formación de una concepción científica del mundo

Es aquí donde debe jugar un papel protagónico el profesor como orientador de sus estudiantes en la solución de sus problemas. Estos problemas están relacionados con un conjunto de factores psicosociales tales como: condiciones de vida, condiciones de trabajo, niveles de estrés, apoyo social, estilo de vida y estrategias de afrontamiento que pueden afectar la unidad anímica y la salud mental de la persona.

Cuando José Martí expresó que educar es preparar al hombre para la vida estaba expresando sabiamente los fines de la orientación. En esta dirección Torroella, (1990) define la orientación como: Ayuda que se le ofrece al individuo mediante una serie de técnicas para que se desarrolle física, psicológica y moralmente hasta el límite de sus posibilidades y pueda aplicar sus capacidades y aprendizajes al estudio, al trabajo y a la vida en general. Al respecto, Maura (2003), en una concepción humanista de la orientación profesional el centro de atención se dirige al proceso de facilitación en virtud del cual el orientador crea las condiciones para que puedan expresarse libremente las

inclinaciones vocacionales innatas del sujeto, en este caso el éxito de la orientación profesional está en las condiciones del orientador profesional como facilitador.

En el Enfoque Histórico-Cultural hacer orientación profesional implica diseñar situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y desarrollo de las inclinaciones del sujeto hacia una u otra profesión, así como de su capacidad de autodeterminación profesional. En este caso las situaciones de aprendizaje no son el vehículo de expresión de una inclinación que tiene el sujeto de manera innata como diría el psicólogo humanista, sino el espacio educativo en el que se forma esa inclinación.

Siendo así, la orientación hunde sus raíces en los objetivos principales de la nueva pedagogía que tiene como meta el desarrollo pleno y armónico del hombre, su doctrina hace énfasis en el conocimiento, respeto y cultivo de la personalidad de los estudiantes, de su autonomía, autorregulación, su libertad creadora, conjuntamente con la responsabilidad social. De acuerdo con el mismo autor, Torroella, (1990), se puede apreciar la relación estrecha que existe entre educación y orientación. Los objetivos de la orientación son:

- ✓ Promoción y desarrollo de la personalidad propiciando aprendizajes básicos para la vida;
- ✓ Prevención de la pérdida de la salud mental;
- ✓ Facilitar la realización de las tareas del desarrollo;
- ✓ Ayudar al sujeto en las situaciones problemáticas en las diferentes etapas de la vida;
- ✓ Ayudar a las personas en situaciones críticas, depresiones, conflictos, etc.;
- ✓ Capacitar al individuo para que se ayude a sí mismo.

Es sustancial señalar, que la orientación es un servicio profesional que tiene como finalidad ayudar a los estudiantes que tienen problemas, mediante la realización de un conjunto de tareas que permitan su máximo desarrollo. De acuerdo a la literatura consultada Daudinot, (2013, p. 10) refiere que la *Orientación Vocacional* tiene sus orígenes en 1908 con la creación en Boston, Estados Unidos, del Primer Buró de Orientación Vocacional a cargo de F. Parsons, quien acuña el término “Vocational Guidance”, destinado a brindar asistencia a jóvenes que reclamaban ayuda para seleccionar su carrera y orientarse en el mundo profesional.

Así mismo refiere esta autora que, de acuerdo a la sistematización de estudios realizados, es Fitch, quien hacia 1935 publica en su libro la definición de Orientación Vocacional (O.V), la cual plantea que es: “El proceso de asistencia individual para la selección de una ocupación, preparación para la misma, inicio y desarrollo en ella (p. 11)”. Del Pino (1998) al referirse a la interpretación de la génesis del proceso de formación vocacional, lo hace a partir de una clasificación de tres tendencias que resume, ellas son:

- ✓ La primera tendencia plantea que la vocación es innata, que se nace con ella y que no se puede cambiar.
- ✓ La segunda tendencia expresa que la vocación se crea o se puede dar directamente.
- ✓ La tercera tendencia tiene como argumentos, que la vocación se puede construir, conformar, activar de forma creadora a través de la subjetividad del sujeto, expresa que es cambiable, no es absoluta y están implícitas en la misma, diferentes alternativas.

El mismo autor (Del Pino, 1998) define la Orientación Profesional como relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo, a través de diferentes técnicas y vías integradas al proceso educativo general, según la etapa evolutiva, el contexto sociopolítico y la situación específica en que se encuentre. Al respecto, Manzano, y Torres, (2013) definen la Formación Vocacional y la Orientación Profesional como un proceso que transcurre a lo largo de la vida de las personas, comienza desde las primeras edades y se extiende durante toda su vida profesional. Es concebida por tanto como parte del proceso de educación de la personalidad del sujeto, que lo prepara para la formación y actuación profesional responsable.

Las Teorías Psicodinámicas (Bordin, Nachman, Holland) *opus Citatum* Maura (2003), siguen un enfoque psicoanalítico al considerar la motivación profesional como la expresión de fuerzas instintivas que se canalizan a través del contenido de determinadas profesiones. Según estas concepciones la vocación es la expresión de la sublimación de instintos reprimidos que tuvieron su manifestación en la infancia del sujeto y que encuentran su expresión socializada en la edad juvenil a través de la inclinación hacia determinadas profesiones.

Teniendo en cuenta lo que expresan estos autores se puede inferir que la Formación Vocacional y la Orientación Profesional promueven la formación y desarrollo de la personalidad con una intencionalidad profesional, forma parte de la orientación del desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes para una vida adulta profesional responsable y tiene carácter preventivo. Esta labor debe comenzar desde las primeras edades como parte del proceso de formación y desarrollo de la personalidad, continuar durante las diferentes etapas del desarrollo y promoverse en los diferentes subsistemas de enseñanza.

Del Pino y Manzano, (2009) definen la orientación profesional pedagógica como: sistema de influencias educativas dirigidas a estimular la vocación pedagógica en los estudiantes, su ingreso a las carreras de este perfil y su permanencia y desarrollo en ella. Debe incluir la ayuda al estudiante en el complejo proceso de definir su proyecto de vida, tomando en cuenta esta prioridad social. ¿En qué etapa del desarrollo de la personalidad se construyen los proyectos de vida? Las principales etapas del desarrollo de la personalidad son:

- ✓ Primera Infancia:
- Lactante (0 a 1 año)
- Edad Temprana (1 a 3 años)
- Edad Preescolar (3 a 6 años)
- ✓ Edad Escolar (6 a 12 años)
- ✓ Adolescencia (11-12 a 15-16)
- ✓ Edad Juvenil (16 a 21 años)

A la edad juvenil se le ha concedido mayor atención que al resto de las etapas, al trabajo de orientación profesional que se realiza en las instituciones educacionales, porque es en esta etapa que el joven siente la necesidad de construir su proyecto de vida. Este trabajo se reconoce que no ha sido suficiente, ya que la orientación profesional es un proceso integrado a la formación general de la personalidad, con una intencionalidad que comienza desde las primeras edades.

Relacionado con el trabajo de orientación profesional la propia familia, que en ocasiones no tiene el conocimiento sobre determinadas profesiones, es quien orienta al joven a que seleccione determinada profesión u oficio, se mantiene a la expectativa sobre las ofertas y demandas de empleo, relacionadas con las necesidades económicas y

sociales del país. En ocasiones deciden el futuro, le imponen o en el mejor de los casos proponen un proyecto de vida profesional, que se parece más a lo que ellos quisieran, que a lo que quisieran sus propios hijos.

Las necesidades básicas de la edad juvenil son:

- ✓ Autonomía de conducta, moral y económica;
- ✓ Búsqueda de la pareja;
- ✓ Formación de una Concepción Científica del Mundo;
- ✓ Sentido de la vida, construcción del proyecto de vida.

La actividad rectora: Selección de la profesión o de una ocupación. D' Ángelo, (2004, p. 133) define el proyecto de vida como: "sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de vida, un modelo ideal-real complejo de la dirección perspectiva de su vida, de lo que espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y las posibilidades internas y externas de lograrlo; define su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada".

Este autor señala que los proyectos de vida se conforman sobre la base de la determinación de las condiciones materiales y espirituales de vida y expresan el carácter activo de la influencia del individuo en la sociedad, la proyección de sus experiencias y acciones vitales en las distintas esferas de la actividad social. Destaca además que la construcción de los proyectos de vida tiene lugar mediante la doble determinación de las relaciones entre el individuo y la sociedad como manifestación de la esencia social del individuo concreto.

Atendiendo a estas razones es que D' Ángelo expresa que si los proyectos de vida se consideran a partir de las interrelaciones dialécticas entre el individuo y la sociedad, en la determinación del individuo y en su proyección hacia la sociedad; los proyectos de vida pueden investigarse como formaciones psicológicas del individuo en su contexto social y también pueden analizarse como un fenómeno macro social, como una manifestación de las relaciones entre la conciencia social e individual, lo cual constituye dos niveles de expresión de los proyectos de vida.

D' Ángelo (2004, p. 45) expresó lo siguiente: "el proyecto de vida, como formación psicológica de la personalidad integradora de sus direcciones vitales principales implica, de una parte, las relaciones de todas las actividades sociales de la persona (trabajo,

profesión, familia, tiempo libre, actividad cultural, sociopolítica, relaciones interpersonales de amistad y amorosas, organizacionales; de otra, es la expresión del funcionamiento de diferentes mecanismos y formaciones psicológicas que integran todo el campo de la experiencia personal".

La formación vocacional y la orientación profesional pedagógica el autor la define como: "sistema de influencias educativas y la ayuda que recibe el alumno por el maestro, para la construcción del proyecto de vida, como resultado de la motivación profesional pedagógica mantenida en el proceso de formación y desarrollo de su personalidad". El servicio que presta no significa resolverle los problemas y dificultades a los estudiantes, sino desarrollar en ellos una capacidad general que permita comprender sus problemas y dificultades, admitirlos, tolerarlos y resolverlos tomando decisiones por sí mismos, que se lleven a efecto con un mínimo de conflicto. Entre los tipos de orientación están:

- ✓ Orientación del desarrollo: Promueve el desarrollo óptimo de la personalidad creando condiciones que propicien el aprendizaje y realización eficiente de las tareas del desarrollo de cada edad (preventiva);
- ✓ Orientación consultiva o remedial: encaminada a ayudar a las personas y/o grupo que presentan fallas en la realización de tareas propias de su edad para que sean eliminadas, a través de acciones de orientación que actúan sobre las causas que las originan.
- ✓ Atendiendo a las áreas de aplicación de la orientación, Torroella plantea que puede ser: Orientación educacional, orientación vocacional – profesional, orientación personal, orientación social y orientación vital (Torroella, 1990).

Algunas cuestiones metodológicas a tener en cuenta para el trabajo

Las ventajas que tiene el trabajo de orientación profesional pedagógica, a diferencia de otras profesiones, están en que el escenario natural donde se desarrolla la actividad pedagógica profesional es la escuela o institución educativa, de la cual los estudiantes tienen la vivencia directa y diaria (positiva – negativa) y que los maestros y profesores ejercen una influencia directa en el alumno como principales modelos a imitar. Del Pino, y Manzano, (2009) para la realización del trabajo de orientación profesional pedagógica *proponen* las siguientes dimensiones: a) Compromiso político de los implicados; b) Preparación metodológica especializada, fortaleza institucional; c) Presencia de modelos pedagógicos en la escuela; d) Dirección científica de este trabajo.

A lo largo de la historia un gran número de pedagogos e investigadores se han dedicado a estudiar las vías que permitan elevar la preparación permanente de los docentes, en busca de su profesionalización para enfrentar con calidad sus funciones profesionales. En esta dirección, se propone un sistema de actividades, que son una vía eficaz para desarrollar el nivel de preparación profesional y por tanto fortalecer la formación vocacional pedagógica.

Se exponen en el orden metodológico las condicionantes que se deben tener en cuenta para desarrollar el trabajo de formación vocacional y de orientación profesional pedagógica, las cuales complementan y enriquecen las dimensiones del trabajo de orientación planteadas por Del Pino, y Manzano (2009), estas son:

- ✓ **Ser ejemplo:** El maestro o profesor debe poseer determinadas cualidades profesionales y rasgos de la personalidad que lo diferencian y distinguen del resto de los miembros de la sociedad, que sirven de modelo para sus estudiantes.
- ✓ **El diagnóstico:** De los estudiantes, de los padres, del colectivo pedagógico de la escuela o institución docente, de su consejo de dirección, del personal de servicios, de la comunidad. Es necesario identificar las fortalezas y debilidades de todos y cada uno de los actores que forman parte y determinan el desarrollo del Proceso Pedagógico.
- ✓ **La Organización del Proceso Pedagógico:** Analizar el reglamento escolar, el reglamento ramal, los convenios de trabajo, el horario docente, actividades docentes, extra docentes y extensionistas, planificación de todas las actividades que se realizan en el centro, aseguramiento de la base material de estudio y de vida, etc.
- ✓ **Desarrollar las tareas de aprendizaje y del desarrollo:** Dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador desde sus fundamentos teóricos y prácticos, realización de las tareas de aprendizaje y del desarrollo propio de la edad, del nivel o tipo de Educación.
- ✓ **Preparación política, docente metodológica y científica:** Desarrollar un sistema de superación y preparación del personal docente concebidas en el plan de trabajo metodológico de la escuela o institución, que reflejen los temas de preparación política, que se recoja en los planes de trabajo

individual y en los planes de desarrollo, participar en eventos científicos estudiantiles y de profesores, etc.

- ✓ **Autopreparación:** Es una necesidad del maestro tener los espacios y el tiempo suficiente para profundizar en el contenido de su asignatura o de la actividad que debe desarrollar, debe ser una constante para alcanzar la calidad en el proceso.
- ✓ **Control y exigencia:** El proceso de dirección del proceso pedagógico en la escuela o institución docente, requiere que se realice un control y se evalúen los resultados del trabajo. Permite la retroalimentación y la exigencia garantiza que se cumplan las actividades planificadas y se logren los objetivos propuestos.

Además, se debe tener en cuenta el enfoque contextualizado y multimodal; el enfoque de sistema (diagnóstico, objetivo general, etapas, direcciones, objetivos particulares, plan de actividades y evaluación, los que se presentan en un orden lógico y jerárquico), el enfoque desarrollador (permite el desarrollo de la formación vocacional pedagógica, de las habilidades profesionales pedagógicas, de cualidades, valores y modos de actuación). Estas condicionantes están atravesando todo el proceso de dirección institucional en sus diferentes niveles de concreción: consejo de dirección, consejo técnico, consejo científico, departamentos docentes o cátedras, colectivo de carrera o especialidades, colectivo de disciplina, colectivo de año, claustrillo, colectivo de asignatura, la clase.

Por la connotación que tiene el ejemplo del docente para el estudiante, como modelo de actuación, para desarrollar eficientemente el trabajo de formación vocacional y de orientación profesional pedagógica y la labor educativa en sentido general, debe poseer determinadas cualidades que lo caracterizan. ¿Qué cualidades debe poseer un maestro para desarrollar la labor educativa y de orientación profesional pedagógica?

Cualidades que debe poseer un Profesor

Enrique, Eladio, & Del Rocío, (2017), plantean que el vertiginoso desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología en las últimas décadas ha revolucionado la sociedad, que demanda de los sistemas educacionales nuevas formas de enseñanza toda vez que este mismo desarrollo se convierte en fuente de conocimiento y objeto de

aprendizaje. Hoy el docente más que enseñar la nueva materia debe dotar a sus estudiantes de habilidades que les permita la construcción de saberes, se necesita de discentes caracterizados por un alto grado de independencia cognoscitiva, fenómeno que reclama de nuevos roles de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.Teniendo en cuenta las exigencias educacionales, el docente de estos tiempos debe reunir las siguientes calidades:

- ✓**Sociopolíticas:** Dominio de la Filosofía; Como plantea Bernal (2013), la Filosofía está en la trama del mundo y de la vida, construye redes de conocimiento en interacciones con saberes y organizaciones diversas como la ciencia, la sociedad, el mundo, la política, la investigación, el arte. La filosofía como forma de vida se despliega en nuestras acciones e involucra todo aquello que constituye la vida misma: actitudes, deseos, saberes, sentimientos, afectos, conocimientos, pasiones, cuerpo, relaciones con los otros y lo otro.
- ✓**Psicológicas**

Al respecto, Elisabeth, & Lorenzo (2018), plantean que la teoría psicológica marxista concede un papel fundamental a la orientación en la formación de la psiquis humana. Ello ha sido aplicado de forma específica a la actividad cognoscitiva del hombre, Galperin y sus seguidores coinciden en que mientras más completa resulte la orientación, mayor eficiencia y calidad se logra en las acciones formadas.

Sin embargo, se constata en la práctica pedagógica que aún es insuficiente el trabajo en este sentido, pues en la mayoría de los casos el profesor se limita a impartir conocimientos sin un enfoque profesional suficiente donde se evidencie la implicación del estudiante como principal protagonista del proceso desaprovechando las potencialidades que brinda la clase. En esta dirección sebe tener en cuenta a los principales rasgos en esta dimensión:

Rasgos profesionales del carácter: Incluye cualidades sociopolíticas, dominio de su asignatura, carácter creador, no admitir errores, exigencia consigo mismo, actitud crítica ante los conocimientos;

Rasgos intelectuales: Atención y observación pedagógica, memoria profesional, lenguaje desarrollado, desarrollo de las cualidades del pensamiento, saber hacer pronósticos pedagógicos, carácter crítico en sus ideas;

Rasgos volitivos: Ser disciplinado, seguridad en sus fuerzas, iniciativa, organización e independencia en su trabajo; ser valiente y constante, llevar sus actividades hasta el final;

Rasgos emocionales: Ser alegre y optimista, equilibrado, tener control y saber encubrir sus penas. Ser bondadoso, paciente y tener fe en los demás;

Rasgos en sus relaciones con los estudiantes: Amor a los estudiantes, ser comunicativo y amistoso, atento y preocupado; prestar ayuda. Humanismo, capacidad de comprensión y facilidad para establecer nuevas relaciones.

✓**Autoridad:**

La da la verdadera concepción política e ideológica y firmes convicciones morales. El amor y respeto a los estudiantes, dominio de los conocimientos que posee. Tener cultura amplia.

✓**Tacto Pedagógico:**

Es el reflejo de las relaciones del profesor con sus estudiantes, con los padres de estos y con sus propios colegas. Requiere respeto mutuo y justeza en el trato.

Según Blanco (2001), entre las funciones que caracterizan al docente se encuentran:

Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación (reunión metodológica), ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante (la cooperación general de la sociedad, como los medios de difusión, las organizaciones políticas, etc.) favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

Para hacer más efectivo el trabajo metodológico, se necesita contar con un diagnóstico acertado del profesor, que permita conocer las particularidades psicopedagógicas de los estudiantes, o sea, determinar sus carencias y sus necesidades de aprendizaje, no solo en el plano teórico-metodológico y científico pedagógico, sino en cada esfera de la cultura general;

Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro;

Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el auto conocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido, esta

función incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Al respecto, Inocêncio (2013) planteó que la orientación profesional, como proceso pedagógico, es parte de la educación integral y se hace necesario que todos los dirigentes y los docentes comprendan que si no se logra la inserción del estudiante en la sociedad, con un proyecto profesional propio, no se cumple con lo que la sociedad espera de la educación.

Para Zapata (2011) opus Citatum Enrique, Eladio, & Del Rocío, (2017), una de las singularidades de los docentes contemporáneos es la relación que establece con sus estudiantes caracterizadas por ser liberadoras y no de poder o disciplina únicamente, generadas en el proceso de construcción del conocimientos y de herramientas útiles y trascendentes para la vida, en las cuales reine un ambiente de cooperación y colaboración siempre en el marco del respeto mutuo, con el objetivo de transmitir a sus educandos el amor por la materia que imparte, por la investigación, por trabajo, por la riqueza de las relaciones con los demás, por la vida y sobre todo, por el descubrimiento y la construcción de sí mismo.

Conclusiones

El proceso de formación vocacional y de orientación profesional pedagógica responde a una concepción materialista de la historia, tiene un condicionamiento histórico social que está determinado por el modo de producción de la sociedad y por las demandas y necesidades sociales.

Los fundamentos psicosociales de la Educación y de la Orientación son los propios fundamentos del proceso de formación vocacional y de orientación profesional pedagógica, ya que está concebido dentro del propio proceso de formación integral de la personalidad y en la tipología de orientación presentada.

Para desarrollar el trabajo de formación vocacional y de orientación profesional pedagógica es necesario tener en consideración sus dimensiones y las condicionantes propuestas, ponderando el ejemplo del profesor.

La formación vocacional y la orientación profesional pedagógica, es un proceso fundamental que debe ser priorizado en todos los niveles educacionales, utilizando diferentes procedimientos metodológicos organizados en talleres con enfoque sistémico,

para que el docente pueda desarrollar de manera harmoniosa la formación integral de la personalidad de los estudiantes.

Referências

Angelo, H. O. S. (2004). *"Sociedad y Educación para el desarrollo humano"*. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Bernal, E. I. (2013). *Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas.* Praxis & Saber - Vol. 4. Núm. 7 - Enero - Junio 2013 - p. 119-140

Blanco, P. A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bozhovich, L. I. (1976). *"La Personalidad y su formación en la Edad Infantil*" La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. *Pedagogía MINED*. (2012). La Habana. Edit. Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (1995). *Psicología para Educadores*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

Elisabeth, B. M. F. y Lorenzo, M. L. D. (2018). *"La orientación profesional pedagógica desde la clase en el proceso de formación inicial"*, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.

Engels, F. (1979). *Anti Duhring*. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Enrique, E. F. E.; Wilson Eladio, T. I.W. & Ximena Del Rocío, S.B.X (2017). *Características del docente del siglo XXI.* OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma. Vol.14 N^{o}.43, abril-junio 2017. ISSN: 1817-9088.

Daudinot, J. (2013). *La reafirmación profesional pedagógica desde el trabajo con la familia en la Universidad de Ciencias Pedagógicas*" Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas UCP "Enrique José Varona. La Habana.

D' Ángelo Hernández, O. S. (2004). *Sociedad y Educación para el desarrollo humano*". Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Del Pino C. J. L. (1998). *La Orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde un enfoque problematizador.* Tesis presentada en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.

Del Pino, C. J. L. y Manzano, G. R. (2009). *"IX Seminario Nacional para Educadores".* 2ª Parte. La Habana, Cuba.

Gotay, S. J. L. (2008). *Modelo Pedagógico para el mejoramiento profesional y humano de los profesores a tiempo parcial de la Educación Infantil*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP "Enrique José Varona" La Habana.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación.* (5ª. Ed.) México. D.F.: McGraw-Hill.

Holland, J. (1981). *Técnicas de la elección vocacional: (Tipos de personalidad y modelos ambientales)*. Editorial Trillas, Cuarta reimpresión.

Inocêncio, A. (2013). *La orientación profesional en el Instituto Superior de Ciências de la Educación de Lubango*, en la República de Angola. VARONA, (56) ,31-34. [Fecha de Consulta 01 de Mayo de 2022]. ISSN: 0864-196X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633908006

Manzano, G. R. (2007). *Consideraciones acerca de la Orientación Profesional Pedagógica*". La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Manzano, G. R. y Torres, C. E. R. (2013). *ABC del proceso de Formación Vocacional y Orientación Profesional Pedagógica*. La Habana. MINED.

Maura, V. G. (2003). *La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano*. CEPES. Universidad de La Habana. Revista cubana de Psicología Vol. 20, Nº. 3.

Méndez, R. G., Revoredo, H. S., & Ramos, M. A. A. & Piedra, Y. P. (2021). *La preparación de los docentes en la formación vocacional pedagógica.* Revista Científica de FAREM-Estelí. Año 10 | Núm. 37 | Enero-marzo, 2021 | Pág. 148-167.

Mújina, T. K. y Cherkes, Z. N. (1979). *Conferencias sobre Psicología Pedagógica*. Edit. De Libros para la Educación.

Recarey, F. S. (2004). *La Estructura de la Función Orientadora del maestro en Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ponce, R. L.; Pérez, A. R.; Cuellar, V. E. (2016): *La Formación Vocacional y Orientación Profesional: Un reto en la Licenciatura en Educación Especialidad Agropecuaria*. Cuba: Medio Ambiente y Desarrollo; Revista electrónica de la Agencia de Medio Ambiente Año 16, Nº.31, julio-diciembre.

Torroella, G. (1990): 2º *Taller Nacional de Orientación*. La Habana. ISPEJV.

Torroella, G. (1999). *Aprender a Convivir*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Recebido em: 17/03/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): SARDIÑAS, José Luis Gotay; TCHIPACO, André Artur Dalama. Algunas cuestiones teórico-metodológicas sobre la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.169-187, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Sardiñas, José Luis Gotay; Tchipaco, André Artur Dalama.(jan./jun. 2022). Algunas cuestiones teórico-metodológicas sobre la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 169-187.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.188-205 | jan./jun. 2022.

Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local

Verónica Joaquim Sibinde Mpanda *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3565-8481

Resumo: Moçambique desenvolveu ao longo do tempo da sua história políticas que orientaram a ação educativa e que foram acompanhadas pelas reformas curriculares. Em 2003, ocorreu a terceira reforma curricular do Ensino Básico focalizado no Currículo Local (CL) e na relação escola-comunidade, com propósito de compreender como a integração da comunidade no ensino e educação das crianças. O tema desenvolvido neste artigo versa sobre a Integração Curricular: Relação Escola - Comunidade Local e tem o objetivo de analisar a integração curricular e participação da comunidade na gestão de estratégias de ensino dos saberes locais, respondendo a questão: Existe uma integração curricular e como é que as escolas asseguram a participação da comunidade na gestão do Currículo Local? Foi um estudo qualitativo, com recurso a técnica de entrevista aos pais e/ou aos encarregados de educação. Os resultados indicam que não há integração dos saberes locais no Currículo Local, pelos seguintes fatores: (i) a falta da definição dos conteúdos locais específicos de cada região; (ii) os conteúdos e as competências definidos no currículo são abrangentes e com maior focalização para educação patriótica e unidade nacional; (iii) a falta de definição da metodologia de envolvimento da comunidade na implementação do Currículo Local (CL); a indicação de que a inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de Ensino, deverá ser articulado pelo professor, carece de indicação de órgão, com autoridade, para a validação de saberes identificados pelo professor; (iv) os pais não sabem que existe um Currículo Local e portanto, não participam no processo de ensino.

Palavras-chave: Currículo Local; Integração Curricular; Escola; Comunidade Local

Curriculum integration of local knowledge: school-local community relationship

Abstract: Throughout its history, Mozambique has developed policies that guided educational action and have been accompanied by curricular reforms. In 2003, the third curricular reform of Basic Education took place focused on the local curriculum and the school-community relationship, with the purpose of understanding how community is integrated in the learning and education of children. The topic developed in this article is about ***Curricular Integration: Relationship between School and Local Community***. It aims to analyze curricular integration and the participation of the local community in appreciating the local knowledge teaching strategies, thus answering the question: Is there an integrated curricular and how do schools ensure community participation in local curriculum implementation? It was a qualitative study, using the technique of interviews made to parents and those responsible for the education of the children. The results indicate that there is no integration of local knowledge in the local curriculum, due to the following factors: (i) the lack of definition of local specific contents of each region; (ii) the contents and competencies defined in the curriculum are very comprehensive and with greater focus on patriotic education and national unity; (iii) lack of well defined methodology of community involvement in

* Doutorada em Inovação Educativa, Especialista em Gestão de Qualidade no Ensino Superior, pela Universidade Católica de Moçambique (UCM), Master en Gestión Integrada Del Conocimiento, El Capital Intelectual Y Los Recursos Humanos, pela Universidade Politécnica de Madrid (CEPADE), Mestre em Administração Pública e Desenvolvimento, com Especialista em Administração Territorial, pelo Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI). Experiência em Ensino e Gestão de Qualidade de Ensino Superior. E-mail: verasibinde@gmail.com

the implementation of the local curriculum; the suggestion that the insertion of new contents of local interest in the Teaching Program must be articulated by the teacher, lacks an authoritative body to validate the knowledge which has identified by the teacher; (iv) the parents do not know that there is a local curriculum and therefore do not participate in the teaching process.

Keywords: Local Curriculum; Integrated Curricular; School; Local Community

Introdução

A Educação em Moçambique foi considerada desde a preparação para a luta armada como uma alavanca decisiva na preparação do capital humano indispensável ao combate à pobreza, à promoção do desenvolvimento socioeconômico e do bem-estar do cidadão. A razão fundamental que norteou o Governo a considerar a comunidade como um dos ângulos de educação. Entende-se que o ensino deve estar em harmonia os usos e costumes e práticas de vivências das comunidades.

A adoção do Currículo Local (CL) para o Ensino Básico, em 2003, foi fundamentada pela necessidade de integração da comunidade no ensino em escolas, isto é, a contribuição dos saberes que a comunidade deveria oferecer às escolas próximas de si e apoiando-as, também, no processo de vinculação. A pesquisa sob tema "Integração do Curricular dos Saberes Locais: Relação Escola-Comunidade Local" e tem o objetivo de analisar a integração dos saberes locais no currículo e a participação da comunidade na gestão de estratégias de ensino e dos saberes locais.

Para o desenvolvimento deste trabalho recorreu-se à pesquisa qualitativa com o guião de entrevista pré elaborada, dirigida à comunidade e à observação do Programa de Ensino Básico (1º ao 3º ciclos). O artigo é constituído pela introdução, fundamentação teórica, Metodologia, apresentação e discussão dos resultados e conclusões.

Currículo local, espaço e definição de conteúdos

O conceito mais comum adotado no contexto de educação é o que Basílio (2006) refere como "um conjunto de disciplinas ou um agrupamento de conteúdos que reforça o que deve ser ensinada nas escolas" (p.15). Podemos entender o currículo como sendo uma formulação e compilação de conteúdos ou disciplinas sequencialmente ordenadas em vista à construção de identidades, que pode ser formal, informal e não formal. Em cada um destes tipos de currículo a definição e organização dos conteúdos obedecem critérios estabelecidos pela sociedade e que determinam quem, quando e como tais conteúdos devem ser passados e assimilados.

A Identidade dos povos resulta da combinação gradual dos elementos transmitidos de geração em geração e conservados, mesmo que pressuponha a acomodação da dinâmica do mundo, ao longo do tempo, o que podemos designar de currículo de vida de um povo. O entendimento que existe sobre o currículo local é que deve comportar experiências e vivências comunitárias, por forma a facilitar a integração do indivíduo na sua comunidade, após percorridas etapas de educação. Vale dizer que o Currículo Local é considerado uma experiência nova e inovação para Moçambique. A perspectiva é facilitar a integração da criança aos conteúdos escolares, a partir do seio meio envolvente acompanhado pela comunidade.

INDE (2003) conceitua o currículo local como uma componente do Currículo Nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade.

> Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o Currículo Local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. (INDE/MINEDH 2015, p.1).

Considera local, “o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado até à ZIP, distrito e mesmo província.” (INDE/MINEDH 2015, p.6). A definição dos conteúdos relevantes, a nível local, é feita por todos os intervenientes na educação das crianças, isto é, todos os elementos que fazem parte da comunidade onde se situa a escola: professores, alunos, encarregados de educação, líderes e autoridades locais, representantes das diferentes instituições afins, organizações comunitárias. (INDE/MINEDH 2015, p.6). Segundo o MINEDH a comunidade é parte integrante na definição dos conteúdos relevantes para o ensino, o que pressupõe a definição clara da metodologia que garanta o envolvimento de todos na formulação de conteúdos a considerar relevantes para uma determinada área, ou Zona de Influencia Pedagógica (ZIP), distrito e província.

Integração curricular

De acordo INDE (2003) com a Política Nacional de Educação o ensino primário tem um papel importante no processo de socialização das crianças (…), assim torna-se

necessário que o currículo responda às reais necessidades da sociedade (…), para formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade. Integração curricular "é uma concepção do currículo, cujo propósito é ajudar os alunos a integrar as suas experiências e promover a integração social e democrática dos jovens." (Aires 2011, p.224). De acordo com Beane (1997, apud Aires, 2011) a integração curricular envolve quatro aspectos principais:

a)Integração de experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações, isto é, valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir.

b)Integração social que para além de educação geral baseada num conjunto de disciplinas, que constituem o que os alunos devem saber, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade.

c)Integração do conhecimento que reflete os interesses das elites, no qual o jovem é levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Em contrapartida, quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa maneira, são contemplados outros pontos de vista, nos quais estão refletivos interesses de um espectro mais amplo da sociedade.

Integração como concepção curricular é o aspecto que visa demarcar a diferença entre um tipo particular de integração curricular e apresenta as seguintes características: (i) o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real; (ii) as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização são planificadas; (iii) o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização.

Quando falamos de integração curricular no contexto da inovação do Sistema Nacional de Educação, pressupomos que a definição do currículo local tenha integrado os quatro aspectos referidos pelos autores: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular. Segundo o currículo deve ser organizado a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações quotidianas; deve valorizar as experiências de aprendizagens que foram significativas, deve promover uma formação que priorize

valores relativos ao bem comum; deve favorecer os conhecimentos relevantes para a sociedade mais ampla e não apenas os interesses das elites e deve estar imbuído de uma concepção de integração (Beane 1997, apud Aires, 2011, p.225).

É definido no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) o Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõe o currículo, por forma a proporcionar ao educando um desenvolvimento integral e harmonioso através de maior integração das diferentes matérias (INDE, 2003, p.26).

> Após a elaboração do programa do currículo local para a escola, segue-se a fase da integração nos Programas de cada disciplina, que é feita de duas formas: (i) aprofundamento de conteúdos já previstos no programa; (ii) inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de ensino. Caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da sua comunidade pata a sua leccionação (INDE/MINEDH 2015, p.7)

Como forma de facilitação do processo de ensino, na abordagem do Ensino Básico Integrado foram definidos materiais (livro e o guia do professor) e conteúdos das diferentes unidades temáticas. A real integração acontece na escola, através do trabalho do professor, da direção e dos demais intervenientes, bom como na organização de atividades extracurriculares, que complementam a aprendizagem promovida ao nível da sala de aulas. A escola e o professor deverão fazer um aproveitamento de todas as possibilidades que os meios escolares e circunvizinhos oferecem para uma formação integral do aluno (INDE 2003, p.27).

Escola/Comunidade

A história das humanidades mostrou que o homem criou as instituições responsáveis pela sistematização do saber, estabelecendo níveis e etapas de educação. Surgiram, então, escolas com estruturas diferenciadas de sociedade para sociedade. Em outras sociedades, até não sentiram a necessidade de institucionalizar o saber, pois elas mesmas encarregam-se de organizar os sistemas educativos, por ex: os índios a educação são baseados em códigos de conduta e relações de trabalho estabelecidos na comunidade. A sabedoria é dos mais velhos e o conhecimento é partilhado entre os membros da tribo e o saber é igual e é partilhado entre todos.

Em outras sociedades a escola serve, em parte, para uma educação sistematizada e, por outro, a dominação da classe e manutenção das ideologias políticas. Segundo Barbosa (2001) a escola é uma instituição educativa e social que vem depois da família, cuja função é aumentar o horizonte da criança e do jovem num projeto mais amplo, a partir do que aprenderam no seio familiar.

A família ou a comunidade na educação básica conferem à criança habilidade primários de sobrevivência e reconhecimento social. A introdução da criança na escola, a comunidade cria expectativa que tal criança consiga ler e interpretar os fenômenos numa perspectiva ampliada e que ao mesmo tempo consiga resolver às solicitudes da comunidade que o preparou. A escola só pode ser entendida quando suscita e desenvolve um número de condições físicas, intelectuais e morais confirmadas pela comunidade em particular e pela sociedade em geral.

> Entende-se a escola ou o ensino de massas como o lugar de vida, de preparação dos indivíduos para encarrar com determinismo e sucesso o presente e o futuro das suas vidas. Para que isso ocorra é necessário integrar a acção educativa, para além de levar à aquisição dos conhecimentos e de competências e ter como epicentro o educando, como sujeito de valores, atitudes e expectativas e não como objecto do processo educativo, deve também almejar não só integrar o indivíduo numa cultura global, como também deve ajuda-lo a enquadra-se no contexto local. (Machava, 2015, p.57).

A escola para além de se limitar à interpretação dos programas educativos definidos deve ensinar, conteúdos adaptados à realidade local, o que torna escola próxima das comunidades locais e a comunidade parte integrante da vida da escola.

Comunidade Local

Para esboçar o conceito de comunidade recorremos as ideias referidas pelo Wellman (2001 apud Baptista, 2012, p.41)

> As comunidades baseiam-se em sentimentos e tradições que ligam famílias e pessoas da vizinhança umas às outras. Assim as relações das comunidades são consideradas densas, coesas e confinadas a um determinado território, além de serem idealizadas não só pela proximidade dos seus membros, como também pelos benefícios que dela derivam, como as relações interpessoais de sociabilidade, suporte de informação, valores, normas e interesses comuns.

As escolas inseridas nas comunidades assumem as mesmas relações, uma vez que comungam os propósitos e valores partilhados nas e pelas comunidades. As escolas

organizam os conteúdos dentro do marco que caracteriza e permite entender a filosofia e a vivência de uma determinada comunidade.

> Numa relação entre escola e comunidade gera um sistema de valores compartilhado, com o propósito de promover relações e interacções entre alunos, professores ligando-os aos costumes da comunidade. Uma escola organizada enquanto comunidade é caracterizada por relações sociais de suporte e apoio, não só entre professores, mas também e sobretudo entre alunos e professores, aquém são atribuídos responsabilidades académicas, como sociais. (Baptista, 2012, p.47).

Teoria de sobreposição das esferas de Epstein (2009)

A teoria de sobreposição das esferas, defendida por Joyce Epstein, investigadora norte-americana defende que a escola, a famílias e a comunidades são três esferas a criança se encontra integrada e que a influenciam e que cada esfera atua de acordo com suas especificidades (Epstein, 2009, apud Zenhas, 2006)**.** As três esferas afetam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pelo que o desenvolvimento de interações entre estes três ângulos, permitirão que os alunos recebam mensagens comuns sobre a importância da escola, das experiências comunitárias, do pensamento criativo, da ajuda mútua e da permanência na escola.

O principal corolário deste modelo é de que os objetivos comuns às três esferas serão mais fácil e eficazmente atingidos se houver colaboração entre escola/família e comunidade, resultado duma sobreposição parcial das esferas de influência (Epstein 2009, apud Zenhas, 2006, p.48). A escola existe num contexto social, cultural, político, econômico, etc. e ela própria é uma realidade social. “Nenhuma ação educativa pode prescindir duma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (Freire, 1979, p.61). Neste contexto, assim como a escola presta atenção ao cumprimento de programas emanados pelo governo, também assume o papel de divulgação de atividades e apoio à comunidade.

A relação que se deve estabelecer entre a escola e comunidade deve permitir o alcance dos objetivos comuns, que é a formação integral dos indivíduos, capazes de responder às exigências de si, do mundo e da sua comunidade, uma vez que a comunidade ao entregar a sua criança para educação escolar, espera que a mesma, depois de percorridas várias etapas, seja capaz de responder às necessidades pessoais e da comunidade. A comunidade confere mulher ou homem, o indivíduo que a partir de abstração dos conceitos responda com satisfação às preocupações

Metodologia e apresentação dos resultados

A pesquisa surge da necessidade de uma análise sobre a integração dos saberes locais no currículo e a relação que se estabelece entre a escola e comunidade na implementação do currículo local vista como uma inovação na Política de Educação em Moçambique para o Ensino Básico. O método bibliográfico sustentou a articulação dos conceitos considerados relevantes no estudo e análise e interpretação da primeira dimensão e quanto à abordagem o método qualitativo orientou a formulação do questionário aberto, análise e interpretação das respostas dos informantes.

O estudo decorreu nos Distritos KaMubukana, e KaMavota, Maputo Cidade e Distrito de Marracuene abrangendo três comunidades, selecionadas através da amostragem não probabilística por conveniência, pelo fácil acesso e disponibilidade das pessoas responderam ao guião de entrevista. Foram entrevistados um total de 19 pais e encarregados de educação divididos entre 5 Escolas Primárias. A dispersão ou diversificação das comunidades abrangidas pela pesquisa foi intencional, uma vez que reserva-se à pesquisadora estabelecer os critérios de inclusão.

Foram aplicadas técnicas de entrevista estruturada, com a possibilidade do pai/encarregado de educação, responder sozinho às questões formuladas, ou acompanhada pela pesquisadora. Foi selecionado como critério de inclusão, o/a pai/mãe ou encarregado/a de educação, cujo filho frequente o ensino básico. A identificação dos pais e/ou encarregados de educação foi com base na referência da escola onde o/a filho/a frequenta o ensino básico.

Os participantes na pesquisa foram codificados, por questões éticas, tendo assumido os seguinte códigos: Elemento de Resposta (ER, 1, 2…). Foram selecionadas as respostas completas para a questão colocada. Recorreu-se, também, a análise documental do Plano Curricular do Ensino Básico, com maior focalização nos componentes dos saberes locais privilegiados e os métodos de implementação no Currículo Local na Cidade de Maputo e Distrito de Marracuene.

Responderam à entrevista pais e/ou encarregados de educação tanto do sexo masculino, como do sexo feminino, com maior destaque para o sexo feminino. Quanto ao grau acadêmico, maior parte deles possuem 12ª classe e alguns com o nível superior concluído. Os entrevistados mostraram a compreensão da dinâmica da vida escolar, por referirem que participam em reuniões de abertura do ano letivo escolar, reuniões de turma e quando são convocados pelo/a diretor/a da turma/pedagógico ou da escola para

responder a algum comportamento do seu educando. Foram consideradas duas dimensões e em cada dimensão formuladas indicadoras que permitiram a formulação de categorias.

Quadro 1: Dimensões de pesquisa

Dimensões	Indicadores
Integração do Currículo Local	Conteúdos locais presentes no currículo
	Metodologia de ensino dos saberes/conteúdos locais
Relação escola-comunidade	Conhecimento do Currículo Local
	Participação na implementação
	Sugestão

Fonte: Dados de pesquisa

Dimensão: Integração do Currículo Local

a) Conteúdos locais presentes no currículo

Foi analisado, o Plano Curricular do Ensino Básico para a identificação dos saberes locais no currículo. Apresenta-se parte dos elementos que compõe o currículo, constituído por áreas, disciplinas, competências e evidências dos conteúdos definidos como saberes locais e o processo da sua definição.

Tabela 2: Áreas e Disciplinas Curriculares e Respectivas Competências

ÁREAS	DISCIPLINAS	HABILIDADES
Comunicação e Ciências Sociais	Línguas Moçambicanas – L1 Português – L2*	Comunicar corretamente em vários contextos oralmente e por escrito em línguas moçambicanas (L1) e na Língua Portuguesa (L2). Aplicar as regras de funcionamento da língua e de organização em línguas moçambicanas (L1) e em língua portuguesa (L2) de forma criativa na produção de textos. Ler e escrever textos necessários à sua inserção e participação na vida social, econômica, política e cultural do país. Manifestar uma atitude positiva em relação às línguas e culturas moçambicanas. Respeitar a diversidade linguística e cultural do país e do mundo.
	Educação Moral e Cívica	Respeitar os valores morais, patrióticos, cívicos e religioso
Actividades Práticas e Tecnológicas	Ofícios	Costurar, cozinhar, bordar, esculpir, fazer jardins e hortas, plantar árvores, construir objetos utilitários, realizar atividades agro-pecuárias e piscatórias.

Fonte: INDE (2003, p.40)

Constata-se na composição do plano curricular a definição de conteúdos sobre saberes/conteúdos locais vinculam nas disciplinas de Línguas Moçambicanas e Ofícios em todos os ciclos. As outras áreas ou disciplinas de Ciências Naturais e Educação Moral

e Cívica, os conteúdos são genéricos e a sua organização pode não respeitar as especificidades de uma determinada comunidade ou região.

Competências e Evidências definida nos ciclos correspondente ao conteúdo local

1º Ciclo (1ª e 2ª classe)

Foram definidas como competências locais neste ciclo a valorização da cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento; Manifesta atitudes e orgulho pela pátria moçambicana e unidade nacional. Reconhece os símbolos da pátria, dia da Independência Nacional e dos Heróis Moçambicanos. O que evidencia a apreensão da cultura local é que a criança toma posição correta no içar da Bandeira Nacional e na entoação do Hino Nacional; relaciona a data da independência nacional e do Heróis Moçambicanos, com Samora Machel e Eduardo Mondlane e realiza atividades alusivas à data da Independência Nacional e aos Heróis Moçambicanos. Até ao final do primeiro ciclo os indivíduos são orientados à educação político-ideológica.

2º Ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes)

As competências a serem demonstradas relacionam-se com a valorização da cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento; o reconhecimento de fatos e processos históricos de Moçambique, no tempo e espaço, desde as comunidades primitivas até à Independência, e o reconhece símbolos da Pátria, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos. Os indivíduos deverão demonstrar evidência, como a reconstrução da história e da comunidade onde vive; a reconstrução da história da Luta de Libertação Nacional e o respeito aos símbolos da Pátria, os Órgãos de Soberania, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos. (INDE/MINED, 2015, p.12).

3º Ciclo (6ª e 7ª classes)

As competências do ciclo são: valoriza a sua cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento, reconhece fatos e processos históricos de Moçambique, no tempo e espaço, desde as comunidades primitivas até à Independência, reconhece símbolos da Pátria, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos e pratica atividades *etnoculturais* (jogos e danças tradicionais. A evidência é que os indivíduos reconstruam a história da comunidade onde vive; a reconstruam a história da Luta de Libertação Nacional; o respeito pelos símbolos da Pátria, os Órgãos de Soberania, os feriados

nacionais e os Heróis Moçambicanos e a pratica de jogos e danças tradicionais. (INDE/MINED, 2015, p.13).

A definição das competências não fica claro que competências locais as crianças deverão evidenciar ao final do 1º ao 3º ciclo. Em todos os ciclos o que é considerado "saber local" está mais focalizada para o respeito à história da Libertação Nacional e ao respeito pelos heróis moçambicanos. Segundo Laita (2013) O processo de seleção dos saberes locais no Ensino Básico, foi uma idealização frustrada na maior parte das escolas, devido a metodologia aplicada na elaboração e seleção dos conteúdos: a falta de consulta e envolvimento da comunidade e dos professores na seleção considerados pelas comunidades relevantes para ensino; a falta de cuidado com a comunidade, no que diz respeito à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos; a não identificação da figura que para aprovar e validar os saberes recolhidos nas comunidades.

Perfil de professores para lecionar as disciplinas com conteúdo local

Para o Ensino Primário do 1 Grau (EP1), considerando que o professor é o único a lecionar a totalidade das disciplinas será capacitado em todas as matérias referentes as diferentes disciplinas e, para o Ensino Primário do 2 Grau (EP2) os professores em blocos de disciplinas, uma vez que se pretende que esse nível seja lecionado por 3 ou 4 professores. Combinação das disciplinas por blocos, de acordo com INDE (2003, p. 56)

Bloco 1: Língua Portuguesa e Educação Musical

Bloco 2: Matemática, Ciências Naturais e Educação Física

Bloco 3: língua Inglesa, Ofício, Educação Visual

Bloco 4: Língua Moçambicana, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Educação Física.

No EP1, o professor é o único a lecionar a totalidade das disciplinas, portanto deve ser formado e/ou capacitado em todas as matérias. EP2 os professores assumem as disciplinas, conforme a constituição dos blocos de disciplinas. Os professores de EP1 que não tenham domínio em disciplinas identificada e relevantes para a comunidade, ocuparão espaço reservado para a lecionação destas disciplinas em outras que tenham domínio. A falta de supervisão no ensino de conteúdos locais, porque ao nível central, também não há representação das comunidades, impede o cumprimento do Programa de Ensino do currículo local.

A associação das disciplinas por combinação dos blocos EP2 requer um forte programa de formação de professores. Por exemplo, um bom professor de Português pode não conferir habilidades de ensino de música a este professor. A combinação das disciplinas, pode ser um fator que dificulta a articulação do ensino dos saberes locais.

Laita (2013) refere ainda que o professor é agora obrigado a questionar e investigar no seio da comunidade para preencher o tempo reservado para os conteúdos locais. A lecionação dos conteúdos mais complexos, que não sejam do seu domínio, deverá recorrer a algumas pessoas que detenham as habilidades ou conhecimentos. Somente desta forma que algumas pessoas das comunidades terão a oportunidade de entrar em contacto direto com os alunos na sala de aulas para transmitirem suas habilidades e conhecimentos.

Neste caso, o argumento dos autores ilustram que o processo de elaboração dos conteúdos do Currículo Local as comunidades não foram suficientemente consultadas, e se foram consultadas, faltou a comunicação permanente para que a própria comunidade valorizasse os conteúdos por si selecionados e percebesse a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Isto vem a corroborar com a perspectiva do Castiano (2005) quando refere que “os conteúdos devem ser deduzidos sempre em conformidade com as aspirações das comunidades, ou seja, devem propor aquilo que consideram ser conteúdos de aprendizagem relevantes para que as crianças aprendam na escola.” (p.73)

Metodologia de ensino dos saberes/conteúdos locais

Nesta categoria foi verificada, também, a metodologia de ensino definida pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e aplicada em escolas para a facilitação dos saberes locais às crianças.

> Após a elaboração do programa do currículo local para a escola, segue-se a fase da integração nos Programas de cada disciplina, que é feita de duas formas: (i) aprofundamento de conteúdos já previstos no programa; (ii) inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de ensino. Caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da sua comunidade pata a sua leccionação (INDE/MINDH 2015, p.7).

O texto revela uma desconexão de processo na formulação da metodologia de elaboração do Programa do currículo local e sua integração na escola e comunidade. O

professor recebe um programa pré estabelecido, e é-lhe dado a autonomia de rever os conteúdos e sugerir a integração de novos, mediante a auscultação de experiencias de alunos. O processo deveria ter observado a auscultação dos professores, antes da definição dos conteúdos considerados locais. Trata-se duma experiência que poderá criar vícios de articulação de saberes, por não se saber as dimensões do poder do professor em inserir novos conteúdos no Programa de Ensino e pela dúvida que surge da figura com o poder de validar tal conteúdo identificado.

Segundo Manhiça (2010) revela que existe fraca articulação dos conteúdos/saberes locais definidos no currículo e o processo de ensino-aprendizagem, pelos seguintes fatores: há compreensão deturpada, pelos professores, do significado do conceito do currículo local; registra-se uma falta de envolvimento de outros atores educativos na fase da concepção; predomina a falta de concretização das etapas sugeridas para a implementação da inovação; falta de domínio e compreensão dos conteúdos do currículo local; falta de capacitação ou capacitação sistemática e adequada dos professores; falta de supervisão nos diferentes níveis; falta do material didático; falta de colaboração da comunidade (Manhiça, 2010).

O PCEB recomenda que caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da sua comunidade pata a sua lecionação (INDE 2003, p.7) a recomendação carece, igualmente, definição dos parâmetros de articulação professor-direção pedagógica/comunidade, do ponto de vista de remuneração, a aquisição do material a ser usado na transmissão dos saberes, por um lado, e por outro lado, que mecanismos sanções recaem sobre o professor que não mostra competências de leccionação ao conteúdos locais.

Segundo Laita (2013) muitos professores ainda não sabem como recolher os conteúdos locais das comunidades por falta de formação específica de professores capazes de recolher, harmonizar ou sistematizar os conteúdos locais em cada ZIP; falta de cuidado com a comunidade, no que respeita à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos; a inquietação a quem de fato cabe o papel de validar os saberes recolhidos nas comunidades (Laita, 2013, p.4).

Há também um aspecto a considerar nesta análise, é o fato de que a comunidade somente é solicitada quando o professor não demonstre domínio em alguns conteúdos locais. Se o professor demonstrar domínio, então dispensa-se a comunidade. A questão que pode surgir é esta: em que momento a escola deverá interagir com a comunidade para a articulação do currículo local? A orientação do MINEDH não é específica na metodologia que a escola deverá aplicar para garantir integração efetiva na implementação do currículo local.

Dimensão: Relação Escola-Comunidade

Nesta dimensão foram consideradas para análise quatro questões: a) conhecimento da existência do currículo local, b) O que sabem sobre o currículo local, c) Como sabe, d) Seu envolvimento na implementação do currículo local , e) Sugestões.

a) Conhecimento do Currículo Local

As comunidades entrevistadas referiram na sua maioria que não conhecem o currículo local. Os informantes referiram que “nunca ouvimos falar do currículo local”. As respostas revelam a falta de conhecimento, por parte da comunidade, sobre o currículo local. Os pais entrevistados referem ainda que acham algo bom, pois as crianças iriam aprender desde cedo, os elementos da cultura local.

> Se as escolas introduzissem o Currículo Local como disciplina, seria muito bom. Nossas crianças iriam aprender as nossas tradições e teriam mais respeito com os mais velhos e os professores. (EPCIC1, 2021)

Os pais e encarregados de educação reconhecem a importância do currículo local, revelando que se as escolas o introduzissem no ensino, facilitaria a integração das crianças na vida comunitária após finalizada uma etapa de formação.

b) O que sabe sobre o Currículo Local?

Alguns informantes que afirmaram ter ouvido falar do currículo local, referem que

“Currículo Local é o uso de práticas e costumes locais para o auxílio do ensino” (ER1, 2021)
“Inserção de culturas nas escolas, métodos para prevenção de doenças diversas e tem feito com o apoio dos líderes locais” (ER5, 2021)
“Talvez seja o que ao nível local ensinar as crianças nas escolas sobre o passado do bairro” (ER17, 2021)

As informações evidenciam que os três pais que ouviram falar do currículo local conseguem de forma abstrata definir o seu conteúdo. O conteúdo das respostas revela

aproximação ao conceito trazido pelo MINED (2003), no Plano curricular do Ensino Básico, em que afirma currículo como sendo é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade.

c) Como sabe?

Quanto á forma como obtiveram a informação os três pais especificaram lugares diferenciados, um pelas redes sociais, o outro no autocarro e o último por ter participado de um curso:

> "Nunca ouvi falar disso" (ER6, 8, 11, 2021)
> "Ouvi através de órgãos de comunicação" (ER1, 2, 5, 9, 2021).
> "Ouvi falar uma vez no autocarro a viajar para Maxixe" (ER6, 2021)
> O pai refere ter participado em um curso, onde foram abordados temáticas sobre o currículo local "Fiz um curso de acção social. " (ER17, 2021)

Os locais onde os pais referem ter tomado conhecimento sobre a existência de Currículo Local em escolas, são todas distantes de onde seguramente deveriam ter acompanhado, na escola. Enquanto a interação escola-comunidade ficar ao nível de procedimentos de ensino-aprendizagem, todas iniciativas que o MINEDH referentes à integração da comunidade na vida escolar, dificilmente terão eficácia.

As reuniões que decorrem em escolas devem abranger conteúdos sobre os saberes locais e a forma como a comunidade deve participar. As orientações são referidas no PCEB que o processo de recolha de recolha de informação junto às comunidades deve ser coordenado pela escola com a participação dos membros da direção e dos professores (INDE, 2003).

d) Envolvimento na implementação do Currículo Local

No que diz respeito ao envolvimento da comunidade na implementação do Currículo Local, uma vez que maior parte dos pais e encarregados de educação referiam nunca terem ouvido falar, e mesmo os que ouviram foi por vias inadequada à metodologia definida pelo MINEDH. A comunidade não se sente envolvida na implementação do currículo local, por falta de informação.

Os pais e encarregados de educação são convocados pela escola, em algumas ocasiões específicas (abertura do ano letivo, reuniões trimestrais para a divulgação do desempenho escolar de seus educandos, ou quando houver algum problema com o/a educando/a). Assim referem os pais:

> "Através de reuniões de pais e encarregados de educação. Quando a turma tem problemas, chama-se os pais turma. Por exemplo, na minha turma há uma menina que está se barriga e outras já namoram, envolvemos a todos na resolução desses problemas". (EPCRF1, 2, 5, 12, 17,19, 2021)

e) Sugestões das comunidades

Procurou-se saber que sugestões que possam permitir o envolvimento da comunidade na implementação do Currículo Local e permitir maior envolvimento da comunidade na escola. Alguns informantes referiram que para maior vinculação comunidade-escola, é necessário promover reuniões através de comissão envolvendo a comunidade e a direção da escola, para falar do currículo local.

"Seria grande valia o envolvimento da comunidade na gestão do currículo local, uma vez que neste processo seriam integrados os próprios alunos, professores, pais e encarregados de educação para falar de assuntos inerentes á comunidade" (ER 2, 3, 7, 15, 17, 19, 2021)
"Falar com a Direcção da escola, para a criação de temas que falem sobre o passado do bairro, para o conhecimento das crianças" (ER3, 2021)
"Os encarregados de educação poderiam ir á escola falar com a direcção para envolver a comunidade na criação do Currículo Local, sobre o emprego, porque é difícil arranjar emprego, hoje em dia"(ER 1,4, 72021)
"Deve-se fazer palestras nas escolas e definir estruturas do bairro para difundir a implementação do currículo" (ER17, 2021)
"Deve haver divulgação sobre o currículo local" (ER5,6,15, 2021)

As sugestões convergem em que a escola deverá criar espaços de debate sobre o conteúdo do Currículo Local para fazer compreender a comunidade o seu conteúdo e forma como a comunidade poderá participar, para permitir que os objectivos desta iniciativa sejam alcançados.

Conclusões

Os resultados da análise permitem-nos concluir que foi introduzido pelo Ministério de Educação uma inovação no Currículo do Ensino Básico, o Currículo Local, cujos objetivos privilegiam a integração de conhecimento e social da criança. O Currículo Local não privilegia a integração de experiências que consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir e não possui conteúdos específicos das regiões Beane (1997), cit por (Aires, 2011).

O Sistema Nacional de Educação está centralizado. Experiências mostram a eficácia na definição e implementação dos saberes locais, num sistema de educação descentralizado, porque a consulta é efetiva e permite a autonomia de desenvolvimento

do currículo. A definição de conteúdos locais deve privilegiar especificidades de cada região e com base nessas experiências a comunidade seleciona o que considera relevante para o ensino. O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) fez a delimitação regional, apenas para a identificação de línguas moçambicanas de ensino e a ensinar.

O Currículo Local não privilegia, também, a integração como concepção curricular que demarca a diferença entre um tipo particular de integração curricular e apresenta as seguintes características: "(i) o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo; (ii) as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização são planificadas; (iii) o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização" Beane (1997 apud Aires, 2011).

Os conteúdos formulados no Programa de Ensino mostram-se genéricos e abrangentes. Estão mais focalizados em aspectos patrióticos: respeito aos símbolos nacionais, história da luta armada, os heróis moçambicanos, danças e canções tradicionais. A falta de supervisão no ensino de conteúdos locais, impede o cumprimento do Programa de Ensino currículo local. As escolas mostram-se dependentes das diretrizes emanadas pelo MINEDH e muitas vezes desarticuladas das características específicas das comunidades. Não existe relacionamento escola comunidade na implementação do currículo local. Os pais não sabem que existem o currículo e que significado tem no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

Aires, J. A. (2011). *Integração Curricular e Interdisciplinaridade: Sinónimos?* Porto Alegre. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 abr. 2022.

Baptista, S. (2012). *A Relação Escola-Comunidade: Política e Práticas*. Lisboa Portugal: Projecto ESCXEL-Redes de Escolas de Excelência. Disponível em: escxel.com/uploads/1_Relação_Escola_Comunidade.pdf Acesso em: 8 abr. 2022.

Barbosa, A. G. (2001). *Jovens com Projecto de Vida*. São Paulo: Ed. Paulinas.

Basílio, G. (2006). *Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico*. São Paulo, Brasil: PUC.

Castiano, P. J. (2005). *Educar Para quê? As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo: INDE.

Freire, P. (1979). Educação e Mudança. Trad. Moacir Godotti e William Lopes Martins. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra.

INDE (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE.

INDE/MINEDH (2015). Programa das Disciplinas do 3º ciclo do Currículo Local do Ensino Primário. Maputo: INDE.

Laita, A. V. (2013). *A Fraca Sistematização dos Conteúdos do Currículo Local no Ensino Básico em Moçambique.* Disponível em: www.webartigos.com/artigos/a-fraca-sistematizacao-dos-conteudos-do-curriculo-local-no-ensino-basico-em-mocambique/103831 Acesso em: 2 abr. 2022.

Machava, P. A. (2015). *Educação, Cultura. E Gestão do Currículo Local.* Um estudo de caso. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.

Manhiça. M. P. (2010). *Análise da Implementação do Currículo Local no Currículo do Ensino Básico em Moçambique.* Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/14709 Acesso em: 22 abr. 2022.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na colaboração escola-família. Porto*: Porto Editora.

Recebido em: 22/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MPANDA, Verónica Joaquim Sibinde. Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.188-205, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Mpanda, Verónica Joaquim Sibinde. (jan./jun. 2022). Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 188-205.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº1 | p.206-224 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Identidades culturais e educação no mundo globalizado

Pascoal Jorge Sampa [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6741-7754

Resumo: A valorização das identidades culturais e educação no mundo cada vez mais globalizado, exige não só as repetições, mas também afirmação das identidades culturais menos divulgadas, pois, são as que mais agregam os traços das culturas mais divulgadas pela globalização. O trabalho analisa de que maneira a globalização opera e quais os seus impactos nas identidades culturais e modelos de educação e, identifica o caráter flexível destas identidades culturais. O estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa e um estudo descritivo, com a finalidade de explorar, compreender e descrever esta realidade na Guiné-Bissau, quanto aos procedimentos metodológicos foi adotado uma pesquisa exploratória através de entrevistas com 10 estudantes e 5 professores que estudam este tema e através do levantamento bibliográfico, por meio das análises dos trabalhos que debruçam sobre esta temática. Com a chegada do mundo moderno, transformações ocorreram em diferentes sociedades como, por exemplo, na Guiné-Bissau, gerando-se um enfrentamento entre culturas e sistemas de educação e das questões linguísticas entre o português, crioulo e as línguas étnicas que existem no país. Isso resultou na dominação de algumas realidades e, consequentemente, na afirmação e predomínio de certas identidades culturais e modelos de educação na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Identidades; Globalização; Guiné-Bissau.

Cultural identities and education in the globalized world

Abstract: The valorization of cultural identities and education in an increasingly globalised world requires not only the repetition but also the affirmation of less publicised cultural identities. For, they are the ones that most aggregate the traits of the cultures most disseminated by globalization. The work analyzes how globalization operates and what are its impacts on cultural identities and models of education and identify the flexible character of these cultural identities. The work analyzes how globalization operates and what its impacts are on cultural identities and education models and identifies the flexible character of these cultural identities. The study was carried out through a qualitative approach and a descriptive study, with the purpose of exploring, understanding, and describing this reality in Guinea-Bissau, regarding the methodological procedures, exploratory research was adopted through interviews with 10 students and 5 teachers who study this theme and through the bibliographic survey, through the analysis of the works that focus on this theme. With the arrival of the modern world, transformation take place in different societies, such as in Guinea Bissau, expanding a delayed between cultures and education systems and the linguistic issues between Portuguese, Creole and the ethnic languages that exist in the country. This has resulted in the domination of some realities and, consequently, in the affirmation and prevalence of certain cultural identities and models of education in the world.

Keywords: Culture; Education; Identities; Globalization; Guinea Bissau.

[*] Bacharel em Humanidades e Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Redenção – CE, Brasil. Mestrando em Política Social pela Universidade de Lisboa – Portugal. E-mail: pascoalsampa@hotmail.com.

Identidadis culturas i educason na mundu globalizadu

Ruzumu[1]: Valorizason di identidadis culturas di educason na um mundu mas unidu, i ta pidi nao so ripitisons mas tambe afirmason di identidadis culturas menus divulgadus. Pabia i elis ki mas na djunta trasus di culturas mas divulgadus pa globalizason. Tartadju analisa di kal manera ku globalizason ta opera e kal ki si impactus na identidadis culturas e mudelus di educason i pa djubi caráter flexibel des identidadis culturas. Studu realizadu pa um abordagem qualitativa e pa um studu discritivu para esplora, compreendi i discrivi es realidade na Guiné-Bissau, pa procedimentus metodoloicos i cudjidu um piskisa esploratório atraves di intrivistas ku 10 studantis i 5 pursoris ki ta studa es assuntu i tambe ku labantamentu bibliograficu. Ku tchigada di mundu mudernu, transformasons acontissi na diferentis sociedadis, suma na Guiné-Bissau, i es fassi um enfrentamentu entri culturas i sistemas di educason i, di kistons di língua entri purtuguis, criol ku língua di diferentis etnias. Es resulta na dominason di alguns realidadis e na afirmason i predominu di certus identidadis culturas i modelus di educason na mundu.

Palabras-tchabi: Cultura; Educason; Identidadi; Globalizason; Guiné-Bissau.

Considerações iniciais

Ao longo dos séculos, as culturas e os sistemas de educação tiveram um caráter reprodutor, isto é, elas respondiam por certa região ou povo que as representavam e eram passadas para gerações vindouras através do ensino e outras formas de transmissão do conhecimento. Com o passar do tempo esse fato mudou, principalmente com o processo de globalização, do início do século XVIII, onde mudanças nas relações sociais aconteceram de maneira diversificada e vertiginosa. Houve avanços em diferentes áreas do saber, num "ritmo de mudança nítido que a era da modernidade põe em movimento" (GIDDENS, 1991, p. 12). Estas mudanças ocorreram em diferentes áreas e níveis, num espaço de tempo muito curto, algumas com efeitos positivos e outras nem tanto para o bem-estar da sociedade.

Essas transformações decorrentes da globalização afetam em grande parte as diferentes identidades culturais e os modelos de educação existentes no mundo, especialmente nos países não ocidentais, que sofreram várias influências das sociedades ocidentais. Seja por imposições de adaptação a esses modelos pelas suas hegemonias perante esses países, como através do consumo consciente ou não das suas

[1] A língua crioula da Guiné-Bissau e a mais falada no país, deixando o português para trás, a língua oficial da Guiné-Bissau. Um país com um território de 36.125 km² e com uma população estimada em 1.520.830 habitantes, segundo o último censo (INE, 2009). Situado na costa ocidental da África, fazendo fronteira ao norte com a República do Senegal, ao sul e leste com a República de Guiné e banhado a oeste pelo oceano Atlântico. Proclamou a sua independência em 24 de setembro de 1973, o primeiro país dos que foram invadidos por regime colonial português na África a tornar-se livre do jugo colonial. Além da língua crioula, o país tem mais de 20 línguas étnicas que se cruzam no dia a dia da população guineense.

manifestações culturais. Povos com realidades diferentes sofreram alterações nos seus modos de viver com advento da globalização.

> A globalização é um conjunto de trocas desiguais pela qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival. (SANTOS, 2002, p. 63).

A globalização consegue criar essas articulações, mas nem sempre de maneira horizontal. Na maioria das vezes as articulações estabelecidas por meio da globalização fazem as identidades de uma determinada sociedade *local* tornar-se *global* e servir de modelo para as outras sociedades, ou seja, é uma relação vertical, da identidade *mais divulgada*[2] para a *menos divulgada*.

Conforme Cuche (2013) não se deve cometer o erro de considerar a cultura como uma construção totalmente semelhante e unificada no seio de um determinado povo, visto que no grupo é possível deparar-se com diferentes formas culturais e não as confundir também com as identidades culturais. Existe uma diferença entre a cultura e a identidade cultural, que passa muitas vezes despercebida, devido às suas aproximações. Para o autor, a cultura releva-se aos processos inconscientes por parte dos indivíduos, ela pode existir sem a consciência identitária dos indivíduos, como conjunto de significados e produções em diferentes campos de saberes de uma sociedade. Enquanto a identidade cultural remete a um sentimento de pertença, de certo modo, inato e adquirida necessariamente de maneira consciente, porque assenta em posições simbólicas.

Neste trabalho analisarei de que modo os impactos da globalização têm influenciado algumas identidades culturais e modelos de educação, estabelecendo modelos dominantes para diferentes sociedades. O objetivo é entender de que maneira a globalização opera em diferentes culturas, analisar os seus efeitos nas identidades culturais e nos modelos de educação, que através dos processos da globalização procuram assemelhar os sistemas educativos, importando modelos de outros países e realidades para servir como padrão internacional. Compreender a influência e supremacia das línguas estrangeiras que são dominantes nessas sociedades, como na Guiné-Bissau

[2] Este é um termo que cunho para referir-se às identidades ocidentais, em geral, sendo fortemente vendidas nas mídias mundiais e impactam sobremaneira os indivíduos das outras culturas. Tornando assim, modelos para outras culturas que chamarei identidades menos divulgadas. Portanto, daqui adiante as identidades mais divulgadas referem-se às identidades culturais europeias e estadunidenses, que se tornaram modelos padrões com a influência da globalização. Já as identidades menos divulgadas, as que não fazem parte deste recorte e sofrem constantemente influências externas.

onde a língua portuguesa é tida como oficial e gerando silenciamento da língua crioula e mais de vinte línguas étnicas presentes naquela sociedade. Trato também de identificar o caráter flexível e de abertura das identidades culturais menos divulgadas, enquanto estas agregam e compartilham os traços das identidades mais divulgadas pelo processo de mundialização.

O trabalho será orientado metodologicamente por uma abordagem qualitativa e um estudo descritivo, quanto aos procedimentos metodológicos foi adotado a pesquisa exploratória com as informações coletadas por intermédio de levantamento bibliográfico e das entrevistas, através dos autores fundamentais para compreender esses fenômenos. (Gil, 2017). Foram entrevistadas quinze pessoas, entre estudantes e professores universitários, dez estudantes e cinco professores que foram selecionados devido o envolvimento de cada um nestes assuntos (estudam estas problemáticas), tanto das identidades culturais como da língua crioula e línguas étnicas na Guiné-Bissau através de entrevistas diretas e/ou por um questionário *online*, os entrevistados foram informados previamente da finalidade da pesquisa que é essencialmente acadêmica.

O trabalho será dividido em duas partes, a saber: no primeiro momento, abordarei a questão das identidades culturais, as suas contradições e dilemas perante a globalização, já a segunda parte do texto terá como foco as discussões sobre a língua crioula e a importância das mais de vinte línguas étnicas que existem na Guiné-Bissau. Dada à influência que a língua crioula tem no país, intento refletir também sobre a sua função operante do silenciamento e homogeneização das línguas étnicas. As entrevistas reforçam as discussões ao longo do texto, desde o debate sobre as identidades, globalização e sobre a língua crioula na Guiné-Bissau, mas principalmente neste último tópico.

1 O dilema das identidades culturais no mundo globalizado

Conforme com Cuche (2013) as identidades culturais se constroem e reconstroem constantemente por trocas sociais realizadas pelos indivíduos em determinada época, o que às vezes muda é o lugar, já que este não é limitado e as identidades precisam sempre de uma renovação. Um compromisso contínuo que funciona como uma afirmação ou atribuição identitária por parte dos membros do grupo. Elas também são construídas e reconstruídas através de lutas sociais. Para o autor, nem todos os grupos têm o mesmo

“poder de identificação”, dado que este depende da posição ocupada no sistema de relações que ligam os grupos uns aos outros no mundo globalizado.

Assim sendo, não podemos esperar que as ciências sociais nos ofereçam uma definição justa e irrefutável desta ou daquela identidade cultural, no que diz respeito ao seu posicionamento nesse sistema. O papel das ciências sociais é o de fornecer explicações de como os processos de identificação se dão, sem julgar uma ou outra identidade cultural. O autor traz duas perspectivas sobre as identidades culturais.

> Para os objectivistas, um grupo sem língua própria, sem cultura própria, sem território próprio, [...] não pode aspirar e constituir um grupo etnocultural [...] não pode reivindicar uma identidade cultural autêntica.
> Para os “subjectivistas”, a identidade cultural não pode ser reduzida à sua dimensão atributiva: não é uma identidade recebida de uma vez por todas. A identidade etnocultural não é mais que um sentimento de pertença ou uma identificação com uma coletividade imaginária (CUCHE, 2013, pp. 138-139).

Pode-se constatar que a questão das identidades culturais é mais complexa do que se imagina, comportando diferentes abordagens, pois aqui entra o papel da educação para assumir e manifestar essas identidades. Dialogando com Bourdieu (2015) através do conceito de capital cultural podemos observar isto quando ele define capital cultural como conjunto de apropriações dos bens simbólicos, recursos, competências disponíveis e imobilizáveis em matéria da cultura, mecanismos importantes dentro de qualquer sociedade. Segundo o autor, “o rendimento escolar [...] depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado e pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 2015, p. 82). Posto isto, o capital cultural pode ser classificado em três tipos (estados), sendo eles: o capital cultural incorporado; o objetivado e por último, o capital cultural institucionalizado.

Conforme Bourdieu (2015) o capital cultural no estado incorporado é um conhecimento ou competência que faz parte do dispositivo do *habitus*[3] do indivíduo, considerado um conhecimento que serve como base dos outros. O trabalho para a sua aquisição é pessoal, é um trabalho do sujeito sobre si mesmo, um “cultivar-se”, visto que, esse é recebido em grande parte pela herança familiar, facilitador dos códigos escolares.

[3] Sistema de disposições duradouras e transponíveis, que funcionam como estruturas predispostas (sociedade) e estruturas estruturantes (indivíduo, mente), adquiridos através da vivência, ele é mediador do mundo interno e externo do sujeito. BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.

Já no seu estado objetivado é transmissível pela sua materialidade (a propriedade jurídica) no dia a dia dos indivíduos em face dos seus interesses em diferentes campos de conhecimento (científico, artístico, etc.), a sua apropriação depende necessariamente do capital cultural no seu estado incorporado.

Finalmente, no estado institucionalizado é a objetivação dos capitais culturais incorporados no indivíduo através de títulos, declarações, diplomas, etc., ou seja, um reconhecimento público/privado de uma instituição através de documentos, reconhecendo uma habilidade ou poder a um indivíduo. O importante nesse processo é que cada capital cultural adquirido se adéqua a uma determinada função, seja ela de subverter ou manter as relações de dominação; de conferir o poder de reconhecimento e da legitimação dos indivíduos na sociedade. Assim:

> A acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis, só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 2017, p. 86).

A educação e a cultura de uma sociedade são fundamentais para acumulação desses capitais, desde que elas sejam conhecimentos que refletem a realidade que o indivíduo está inserido e, não criando o distanciamento entre os conhecimentos adquiridos e as realidades vivenciadas. Como chama atenção Hall (2006), existe uma espécie de afrouxamento de identificações com as culturas nacionais, fato que acontece atualmente nas nossas sociedades, tanto ocidentais como no resto do mundo. Com isso, as identidades regionais, comunitárias e locais têm se tornado mais importantes atualmente, chamadas identidades micro. Hall (2006), considera que as identidades podem ser: cultural, linguística, religiosa, étnica, de classe, profissional, regional, nacional etc. por ter um caráter genérico e irrestrito.

Desse modo, é difícil conservar as identidades nacionais nos países não ocidentais, dado que elas sofrem influências tanto dentro como fora, em grande volume por parte das identidades mais divulgadas**.** Elas são afetadas nos territórios nacionais, devido à grande diversidade que existem nesses países e fora pela mídia internacional, por via das TVs, rádios e sistemas de comunicação, que atingem até as pequenas localidades desses países. O que faz essas identidades serem “afetadas de várias

formas, primeiro pela tentativa de apagamento das suas origens e em segundo momento, por distorcer a real história e vivências dos nossos povos" (Entrevistado E).

Conforme Hall (2006) a mídia desempenha um papel fundamental na unificação das culturas, ela contribui também na dominação de algumas identidades culturais sobre as outras. Para Santos "a globalização tanto produz a homogeneização como a diversidade" (SANTOS, 2002, p. 46). De um lado, a globalização condiciona a nivelação das culturas e do outro diversifica, fazendo algumas culturas serem modelos culturais e de educação onde as outras tendem a copiá-las como ideais. Como conta um dos entrevistados.

> A globalização, além de invadir uma cultura, modifica costumes, mas também ajuda a expandir as novas tecnologias. Digamos assim que "constrói e destrói", uma vez que a identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social e a cultura faz parte de uma realidade (Entrevistado B).

Em vista disto, as culturas menos divulgadas são prejudicadas pelas culturas que têm o apoio da mundialização dos sistemas de comunicação (mídias e outros veículos de comunicação) que fazem parte do mundo moderno e da própria educação. Interferindo no processo de autoafirmação das identidades culturais dos indivíduos que pertencem a essas culturas. As manifestações das identidades culturais passaram a ser idealizadas para seguir e cumprir os modelos estabelecidos pelas culturas mais divulgadas, os indivíduos tendem a identificar-se com as identidades culturais das outras culturas e não necessariamente das que pertencem, motivados fortemente pela educação e globalização.

Introduzo nessa discussão os três conceitos de Simmel (1983), no seu trabalho intitulado: "A natureza da cultura", o autor classifica como fundamentais para o processo de construção de uma identidade cultural, quais sejam: *continuidades, rupturas e agregações*. Esses conceitos permitem pensar o ajustamento das identidades culturais aos modelos estabelecidos pelo mundo globalizado ou no fortalecimento destas identidades menos divulgadas. É importante pensar numa articulação, *local* e *global*, não o local, como uma identidade fechada, limitada ou arcaica, mas, uma identidade ligada a um determinado povo, definida através das relações dos indivíduos e nas suas trocas quotidianas.

Igualar essas culturas através dos processos da integração, sem uma articulação que considere todos os aspetos pertencentes a essas sociedades de modo a conciliar as

partes, cria e sustenta uma desigualdade entre as culturas e não uma diversidade como relata Santos (2002), privilegiando assim, certas identidades como modelo padrão. Conforme Santos (2002) “a ideia de uma cultura global é, claramente, um dos principais projetos da modernidade” (SANTOS, 2002, p. 47). O local e o global deveriam estar em constante diálogo ou interação por meio da educação, visto que, “as identidades nacionais podem ser alteradas quando o sistema educativo é direcionado para mudança de uma realidade. Por exemplo, na maneira de pensar de um povo, como fez Nelson Mandela” (Entrevistado F).

Segundo Hall (2006), a globalização das culturas é uma farsa, dado que, ela está mais direcionada pelo ocidente, deixando de lado outras culturas. Tal evento consegue acelerar e comprimir o espaço e o tempo, o que gera contradição, enquanto permite muitas pessoas terem acesso às informações em tempo real, como também deixa uma grande parcela desinformada ou alienada. Este fato cria desequilíbrio no campo cultural. Sobre essa questão Canclini (2007) usa a seguinte metáfora: “quando Davi não sabe onde está Golias”,[4] para mostrar as contradições do processo da globalização e as suas mudanças, a qual ele considera também uma farsa. Segundo o autor, a globalização incentiva à concorrência internacional, o que acaba por desestruturar a produção cultural endógena.

Dessa forma, podemos entender a globalização como um conjunto de estratégias e mecanismos para manter a preponderância de grandes indústrias e corporações financeiras, de novo entra a metáfora supracitada. É a tecnologia da informação que possibilita às empresas no mundo capitalista, terem “poderes anónimos e translocalizados”, com sujeitos que trabalham num país ou região e os patrões que vivem em outro país e muitas vezes são identificáveis.

> A globalização tornou mais complexa a distinção entre relações primárias, em que se estabelecem vínculos diretos entre pessoas e relações secundárias, que ocorrem entre funções ou papéis desempenhados na vida social. O caráter indireto de muitas trocas atuais permite identificar a relações terciárias, mediadas por tecnologias e grande organizações: escrevemos para uma instituição ou telefonamos para um escritório e

[4] Com os sistemas de comunicação gigantes que desdobram em vários cenários com apoio da mundialização, dificilmente conseguimos imaginar um local preciso de onde nos falam ou de onde vêm as ordens. Para o autor, o mundo globalizado não passa de um dos poderes anónimos e translocalizados que recebemos num dado momento através das redes de comunicação. Onde um trabalhador cumpre as exigências dos patrões ou chefes não identificáveis, com empresas e sociedades anónimas que ditam regras a partir de lugares obscuros (CANCLINI, 2007).

> obtemos respostas despersonalizadas. [...] Relações quaternárias, em que uma das partes não é consciente da existência da relação: ações de vigilância, espionagem telefônica, bancos de dados que sabem muito dos indivíduos ao reunir suas informações pessoais. (CANCLINI, 2007, p. 27).

Estes fatos mostram o quão são complexas essas relações, intermediadas pela globalização através dos sistemas de comunicação, reforçando a homogeneização (im)posta. Na interpretação de Hall (2006) é paradoxal dizer que as identidades dos chamados países do terceiro mundo são "fechadas", dado que elas são as que mais recebem influências externas, com os efeitos da globalização, e as incorporam nas suas relações sociais. Fato que acaba por ocasionar enormes impactos nestas identidades, que possuem grande valor cultural e diversidade, por serem produtos e uma fonte de criação, que corresponde a todas as "obras de arte, materiais e imateriais, assim como ao saber, aos costumes, à educação, ao pensamento, comportamento e às atitudes que um dado povo acumula através [...] da luta pela liberdade face ao poder e ao domínio" (NTULI, 2015, p. 235). Isto é, ela é fruto da história de um povo, resultante de diversas atividades, tanto materiais como espirituais (política, religiosa, linguística, forças e fraquezas, virtudes e defeitos). No entanto, pode-se resumir a cultura, como conjuntos de práticas sociais de um grupo que o fazem diferente do outro. Para Amílcar Cabral[5], a luta armada para libertação da Guiné-Bissau e outros países perante o colonialismo português significava uma "marcha forçada" para alcançar o progresso cultural (CABRAL, 2011; NAMOME; TIMBANE, 2017).

O sistema de educação, procura progressivamente incorporar o caráter global, tende a igualar diferentes culturas, começando por suas identidades culturais que são as principais formas de manifestá-las, fato conhecido como processo de aculturação inconsciente nas sociedades não ocidentais. Para o entrevistado A "o processo de aculturação está presente em todas as culturas e civilizações. Na Guiné-Bissau ela resulta da colonização histórica e mental ocidental, por intermédio de políticas públicas e indução de ideologias ocidentalizadas."

Para o entrevistado C este processo "pode contribuir no silenciamento dos conhecimentos endógenos devido à inviabilização das produções e capacidades locais".

5 Amílcar Cabral foi um político, agrônomo, poeta e teórico marxista guineense e líder da luta armada pela independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Considerado pai na nacionalidade dos dois países. Foi assassinado no dia 20 de janeiro de 1973 em Conacry (Guinée) por dois membros do próprio partido (PAIGC) – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde.

Estes fatos agravaram-se com o advento da globalização. Veremos agora o caso da Guiné-Bissau na questão da língua crioula e o impacto que essa língua tem no país, tanto nas identidades culturais como na educação. Também da influência da língua crioula com relação às mais de vinte línguas étnicas que a sociedade guineense congloba no seu quotidiano e nas suas práticas culturais.

2 Bipolarização ou multipolarização linguística na Guiné-Bissau?

A Guiné-Bissau é um país plurilinguístico como a maioria dos países da África, a diversidade linguística no continente é enorme, começando com línguas de origem nigero-congolesas e nilo-saariana com destaque do bantu e futa-fula respectivamente, dos crioulos de origem portuguesa. Algumas línguas com grande presença do francês e inglês até a própria LP[6], francesa e inglesa que em vários países se afastam consideravelmente da norma europeia (CZOPEK, 2012).

Em vista disso, a realidade guineense não foge também desse fenômeno, já que, o país é formado por mais de vinte grupos étnicos[7] e, cada grupo com a sua língua própria. Nessa pluralidade linguística, ali que entra a língua crioula como o fator de unidade nacional e como um elo de comunicação entre a população guineense de diferentes etnias, falada por 90,4% da população. A LP, a língua oficial, não consegue estabelecer essa relação, falada por 27,1% da população, conforme INE[8] (2009) onde a grande parte dos falantes se concentra nas principais cidades do país, predominantemente em Bissau (capital). Algumas línguas étnicas têm maior número de falantes que a LP, como: Fula com 28,5%, Balanta com 22,5%. (INE, 2009, p. 22).

Estes dois grupos étnicos têm as suas concentrações nos interiores do país[9]. As pessoas da etnia Fula predominam no leste do país (regiões de Bafatá 60% da população fala essa língua e Gabú 79,6%). Da etnia Balanta no norte e sul (região de Oio com 43, 6%, Tombali 46,9% e Quinara com 35,2%). Portanto, são regiões com mais concentração

[6] Língua portuguesa.
[7] Estes são os grupos que compõem o mosaico étnico guineense, conforme a população. Fula, Balanta, Mandinga, Papel, Manjaco, Beafada, Mancanha, Bijagós, Felupes, Mansoanca, Balanta Mane, Nalu, Saracule, Sosso, Tanta, Cobiana, Jacanca, Cassanga, Baiote, Baja, Cunante, Banhum, Surua, Bambarã, Landuna ...
[8] Instituto Nacional de Estatística, órgão Estatal encarregado pelas informações estatísticas do país.
[9] A Guiné-Bissau é dividida administrativamente por três províncias (norte, sul e leste), oito regiões e um setor autónomo (capital do país, cidade de Bissau). Província norte composto por três regiões, Biombo, Cacheu (foi a primeira capital da antiga Guiné-Portuguesa até 1879) e Oio. Província sul com três regiões, Bolama-Bijagós (capital da região é Bolama, também foi capital de antiga Guiné-Portuguesa de 1879 a 1941), Quinara e Tombali e por fim, a província leste formada por duas regiões, Bafatá e Gabú.

dessas etnias na Guiné-Bissau. Assim, a língua portuguesa, no contexto guineense, é um mecanismo para nivelar essa língua e consequentemente as suas manifestações identitárias como também o sistema educativo guineense que menospreza essas línguas e identidades culturais por meio do currículo, visto que, é a língua oficial do ensino, contrariando os dados estatísticos e a realidade quotidiana. Onde o uso da língua crioula predomina, até nas instituições públicos e línguas étnicas no interior do país.

A realidade linguística guineense é típica, fato difícil de encontrar no continente africano, um país pluriétnico como a Guiné-Bissau, mas com uma língua nacional não étnica. “A Guiné-Bissau é dos raros países africanos onde uma das línguas étnicas não se impôs como língua franca ou língua dominante. Esse fenômeno deve-se, sem dúvida, à existência do crioulo guineense” (EMBALÓ, 2010, p. 105). A língua que os guineenses não apenas se comunicavam, mas também se defendiam das alienantes agressões do regime colonial na época (FREIRE, 1978).

Por ser vista como uma língua que não pertence ao invasor (língua do explorador ou do inimigo, na época colonial) e muito menos de um determinado grupo étnico, embora 80% do seu léxico tenha a base no português, com muitas palavras pertencentes às diferentes línguas étnicas, a língua crioula é vista como a língua dos guineenses, independentemente da etnia, religião ou região. Aceitação que a faz atingir a percentagem (90,4%) e, em contrapartida, esses mesmos fatores jogam contra a LP na Guiné-Bissau. Considerando que “a língua é uma ferramenta importante para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo na educação, seja ela tradicional ou moderna” (NAMOME; TIMBANE, 2017, p. 40).

Mesmo assim, o português ainda é tido como a língua oficial do país, do ensino e obrigatória em certos locais (por exemplo, nas escolas), isso mostra o seu poder hegemônico, criando sempre artefatos, tanto simbólicos como de exclusão numa sociedade que tenta se orientar segundo as suas diversidades (SILVA, 2008).

> É importante lembrar que nós guineenses não precisamos cometer os mesmos erros cometidos pelo colonizador no passado, de proibir as pessoas de falarem as línguas étnicas, porque para melhorar a aprendizagem da língua portuguesa, é preciso ensinar o português como a segunda língua e não a primeira como ocorre na Guiné-Bissau. A língua portuguesa precisa ser ensinada como a segunda língua nos primeiros cinco anos de ensino. Só assim poderemos ter um aproveitamento significativo, tanto na aprendizagem da língua portuguesa, quanto no interesse pela mesma (Entrevistado B).

Esta é uma condição *sine qua non* para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de um país que carrega grande diversidades. Segundo Gadotti (2012, p. 107).

> Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de uma **outra educação possível**, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível.

A diversidade no caso da Guiné-Bissau no que se refere à língua é a língua crioula e portuguesa, o crioulo estabelece convergência entre diferentes línguas étnicas que existem no país, sendo um elemento de comunicação e de estabelecimento de vínculos sociais no seio das pessoas de diferentes grupos étnicos. Já o português, em muitos aspetos, não consegue manter essa diversidade e vínculos, ocasionando assim um distanciamento e, em simultâneo, o receio de errar ao falar a LP, fato esse que Amílcar Cabral não enxergava, para ele a LP "é a única coisa que podemos agradecer aos "tugas"[10], ao facto de ele nos ter deixado a sua língua depois de ter roubado tanto na nossa terra" (CABRAL, 1976, p. 60). Logo, ele defendia a LP como língua oficial da Guiné-Bissau e consequentemente do ensino. Já para Paulo Freire, a escolha do crioulo como língua oficial representaria a possibilidade de criar uma sociedade nova, uma educação cidadã, emancipatória contrária da educação do invasor que cria o individualismo (GADOTTI, 2012).

Para Cabral (1976) o crioulo só pode ser a língua oficial no "dia em que, de fato, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo"[11]. Fato que vejo como um retrocesso de grande parte dos esforços impregnados para a libertação do jugo colonial e, assim, concordando com Freire, onde ele discorda com Cabral, transparecendo que,

> a imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a "pobreza" e a "inferioridade" da segunda (FREIRE, 1978, p. 135).

[10] Abreviatura de Portugal, usada muitas vezes de forma depreciativa para designar os portugueses.
[11] *Ibidem.*

Conforme Freire, o crioulo podia ser a língua oficial e tinha estrutura para tal, porque, enquanto língua que se fala, já tem a sua estrutura, precisava só de um sério esforço a ser feito no sentido da sua “regulamentação”, na escrita. Estar na Guiné-Bissau ensinou-lhe o óbvio, isto é, que não era possível fazer o ensino na LP, sendo que a língua do invasor estava impregnada dos valores culturais deles e a independência política tinha essa obrigação de impulsionar a independência cultural (FREIRE, 1978; CABRAL, 2011).

O receio de se expressar na LP não ocorre única e exclusivamente nas regiões onde o nível de escolaridade é baixo, mas também na capital Bissau, onde a maioria da população ainda tem o crioulo como a língua do dia a dia. Diferentemente nas regiões que a língua étnica em grande parte constitui o quotidiano dessa população dependendo de região para região o uso da língua étnica varia. Ou seja, em cada região predomina uma língua étnica.

> A criança quando nasce, aprende a falar língua dos pais, o que pode ser uma língua étnica; depois na convivência no dia a dia com outras pessoas da etnia diferente, ou não, ela aprende a falar crioulo e, posteriormente, quando tiver acesso à escola, é que irá ter o seu primeiro contacto com a língua portuguesa (Entrevistado D).

A LP na Guiné-Bissau é apenas a língua das relações oficiais, pois, tudo que se faz nesse sentido é através do português. A língua institucionalizada, os documentos oficiais, nas escolas, jornais, na televisão predomina a LP. De acordo com Cá (2008) “A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação para grandes setores da população” (CÁ, 2008, p. 102).

Comunicação que passa necessariamente na descodificação dos códigos linguísticos da referida realidade, o que não acontece na Guiné-Bissau, devido a fatores como: fraca circulação da LP no seio dos guineenses (língua oficial do país e do ensino); a língua crioula falada por quase toda a população, mas não é língua do ensino e por último, as mais de vinte línguas étnicas que circulam e faz parte do dia a dia da grande parte da população guineense, principalmente das pessoas menos escolarizadas, que as têm muitas vezes como a primeira língua. Esta realidade precisa ser estudada minuciosamente e repensada, ou seja, “insistir no ensino do português significa impor à população um esforço inútil e difícil de ser alcançado. Essa imposição seria incoerente no quadro de reconstrução nacional, da criação de uma sociedade nova em que se elimine a exploração de uns por outros” (CÁ, 2008, p. 104).

Com isto posto, quero afirmar e defender a adoção da língua crioula como língua oficial do país e do ensino concomitantemente com a LP para trabalhar nos elementos que possibilitam a sua efetivação; começando no dicionário uniforme até numa gramática sistematizada, ou seja, duma codificação e normalização gráfica, só assim podemos colmatar os problemas enfrentados no país, principalmente na educação. Defendo também uma política capaz de articular essa realidade linguística, com inserção de disciplina que ensina a língua crioula para tornar esse conhecimento que já é prático e experiencial num conhecimento teórico e codificado, torná-la um saber disciplinar e assim por diante.

A oficialização do crioulo mudaria a política linguística do país e como resultado, melhoria à qualidade do sistema educacional, pois, sem a sua oficialização e, com a sua predominância em termo dos falantes, onde é usado principalmente no quotidiano dos guineenses, o crioulo acaba tento fortes impactos na aprendizagem da língua portuguesa. Fato este que "pressupõe a perda de uma das riquezas e fator unificador da diversidade cultural guineense. [...] Prejudica a qualidade do ensino; inibe pesquisas descritas nessa língua; ocorre alienação linguística; reduz a preservação da língua" (Entrevistados C e A). Já com a sua oficialização, fortaleceria mais o seu caráter de elo de comunicação entre pessoas de diferentes etnias que não falam a LP e a qualidade do ensino.

> Assim sendo, é necessário observar a complexidade plurilinguística do país, pois, embora o português seja a língua oficial da Guiné-Bissau e, consequentemente, a língua oficial do ensino, continua até aos dias de hoje como a segunda, ou até a terceira língua mais falada no país, dependendo do caso. Isto é, dependendo da constituição da família, a primeira língua pode ser o crioulo, depois a língua étnica a que a família pertence e, por último, o português. Essa ordem pode mudar substancialmente, principalmente no interior do país, onde, na maioria dos casos, a primeira língua é a do grupo étnico a que a família pertence, seguida pelo crioulo como a segunda língua da família (SILVA; SAMPA, 2017, p. 234).

O crioulo é usado para os debates e discussões na Assembleia Nacional Popular. Nos recintos escolares e até nas salas de aula a língua crioula é falada entre os alunos, fato que os professores não fogem. Existem casos que presenciei como aluno no ensino médio onde o professor fala o seguinte: "*para melhor entendimento explicarei em crioulo*"*.* Assim faz, ele explica o conteúdo de novo em crioulo, na tentativa de passar a mensagem.

> Nas escolas, tanto os alunos como os professores usam o crioulo para se comunicarem fora ou até dentro da sala de aula, apesar da tentativa do governo em proibir o uso do crioulo na escola e no recinto escolar, incentivando o uso de português apenas. [...] O crioulo é hostilizado pela política linguística, mas resiste até os dias de hoje, porque quem faz quem usa a língua é o povo. Quem cria a língua, é o povo, é a comunidade e a afirmação linguística não depende da política, mas sim dos usuários (NAMOME; TIMBANE, 2017, p. 44 e 45).

Esses fatos são decorrentes na capital Bissau, nessas situações o que esperar de um aluno do interior da Guiné-Bissau, numa sala de aula, aluno que provavelmente a sua L1[12] é uma das línguas étnicas e o crioulo é ser a sua L2[13]. Ou seja, a sua língua materna e do dia a dia (dentro da sua família e da sua comunidade) não é o crioulo e muito menos o português, mas sim uma língua étnica, no caso de grande concentração das pessoas do mesmo grupo étnico como mencionado acima. A língua crioula é usada para se comunicar com pessoas que pertencem a etnias diferentes.

> Portanto, o quadro sociolinguístico da Guiné-Bissau atualmente reflete a opção governamental: a língua portuguesa como língua oficial e as línguas maternas consideradas como meio de comunicação originária da cultura guineense e expressão de comunicação fundamental para a população, enquanto se aguarda a realização das condições econômico-financeiras e a constituição de pessoas capacitadas para o efeito de concretizar as ações capazes de torná-las um instrumento de aprendizagem de leitura e também de outros saberes formalizados (CÁ, 2008, pp. 105 - 106).

Trata-se de uma escolha feita através do viés político e hegemônico e de um conjunto de aparatos burocráticos que preocupava se adequar aos processos de globalização. Assim, manter a língua do “colonizador”, significaria ter a disposição um canal de comunicação e por consequência estabelecer vínculo com a metrópole. Algo que era interpretado pelos governantes guineenses (Amílcar Cabral) como um sinal de privilégio na época e não como um mecanismo simbólico para instaurar a cultura portuguesa e a dominação (neo)colonial. Hoje, essa adoção da língua portuguesa torna-se mais complexa, enquanto a nossa luta já não é para livrar do regime colonial, mas sim a realização do programa maior[14].

[12] Língua Primeira, a primeira língua que o indivíduo aprende e fala de forma espontânea, ela pode ser também de língua materna.
[13] Língua Segunda. Como o nome remete esta se aprende no decorrer dos tempos ou em simultânea com a outra, mas tendo base a primeira língua, através dos códigos linguísticos da sua L1.
[14] O PAIGC definia o programa maior como o grande objetivo da luta, para eles esse programa seria o desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau, já que, a luta armada para a libertação do regime colonial era entendida como o programa menor do partido.

Considerações finais

As identidades culturais são mecanismos vivos para afirmação de uma cultura, o que não quer dizer que elas não podem agregar os traços das outras culturas, não obstante, este processo deve ser de maneira natural e não forjado como é atualmente, por todos os sistemas que a globalização dispõe. Pois, nem todos os países ou culturas têm as mesmas condições para a divulgação e a expansão dos seus traços culturais, fato que a globalização não considera. Isso eleva as culturas que têm esse suporte por intermédio da globalização a um estágio (escalão) acima das outras que não têm esse mecanismo, em termo da divulgação e afirmação das suas culturas. Condições essas que tornam as culturas menos divulgadas marginalizadas e muitas vezes tratadas pejorativamente, ao serem consideradas de culturas folclóricas.

Assim, muitas identidades são rejeitadas, em muitos casos são excluídas pelo sistema global ou até pelos próprios membros em benefício das outras. Muitas identidades são ricas, algumas com mais elementos e riquezas das que são vendidas e consumidas no mundo inteiro com ajuda do capitalismo.

Ao longo deste texto procurei analisar esses fenômenos em diferentes perspectivas. Visto que são temáticas com certo grau de complexidade, por tratar-se das questões ligadas à convivência de um povo, a sua língua e da própria globalização que é um processo de encontros e desencontros e, reiteradamente esse processo ocorre de maneira desigual, como mencionei acima. Ela incentiva a concorrência internacional onde as culturas menos divulgadas são fortemente homogeneizadas. Assim, cheguei ao final dessa reflexão com a certeza de que as discussões sobre esses assuntos precisam ser ampliadas devido à importância que o referido debate tem, não só na Guiné-Bissau como também nos países com características iguais. É preciso uma articulação sólida entre o local e o global, o tradicional e o moderno, entre os saberes experimentais e científicos. Só assim, podemos construir e alavancar um mundo globalizado menos excludente com intercâmbio entre as culturas e diferentes línguas.

Sem essa relação, o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido nestes países, já que ele deve ser construído segundo as peculiaridades de cada sociedade (país) e não aprendidas como técnicas universais por parte dos profissionais da área. A valorização dos saberes endógenos também é uma luta em diferentes países, principalmente dos que dependem em grande parte dos financiamentos externos, pois, esses conhecimentos que são fundamentais muitas vezes não são observados nos

currículos escolares. No caso específico da Guiné-Bissau, esses conhecimentos devem fazer parte do currículo, só assim podemos construir uma educação capaz de responder aos verdadeiros problemas que o país enfrenta. Pensar também na importância que as línguas étnicas têm no país, visto que elas têm grandes impactos não só pelo número de falantes, como também na aprendizagem desses indivíduos as outras línguas (quando é L1 do indivíduo), principalmente na língua crioula onde em muitos casos. É possível identificar as influências dessas línguas ora pelo processo de empréstimos e estrangeirismo nos aspetos fonéticos e lexicais, sem falar dos sotaques acentuados nesses falantes, fato que ocorre também no português, mas de forma branda.

É imprescindível a mudança dos métodos que vêm sendo aplicados para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau como se fosse à língua materna do país e não o contrário. Dado que ela em alguns casos é tida como a terceira língua, paralelamente a essa mudança é necessário também estudar com cuidado a alfabetização das crianças. Pois, o processo de alfabetização a priori era para ser na língua que a criança domina, fato que não acontece, a maioria das crianças começa a ter o primeiro contacto com o português em simultâneo com o processo de alfabetização, nesse caso uma parte acaba por não acompanhar a outra no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.

_____. **Escritos de Educação.** Trad. Maria Alice e Afrânio Catani. 16.ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado.** Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

CABRAL, Amílcar. **A questão da língua. Revista Papia**, vol.1, nº. 1, p. 59-61, 1976.

_____. Libertação nacional e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org.). **Malhas que os Impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais.** Lisboa. EDIÇÕES 70, 2011. p. 356-374.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2007.

CUCHE, Denys. **Noção da Cultura nas Ciências Sociais.** 3.ed. Lisboa, Fim de Século Editora, 2006, p. 135-153.

CZOPEK, Natalia. Implantação da língua portuguesa em África e formação da realidade linguística da Guiné-Bissau. In: RENATA, D. S. (Org.). **Identidades revisitadas, identidades reinventadas:** transformações dos espaços sociais, políticos e culturais nos países de língua oficial portuguesa. Varsóvia, s.e., 2012. p.257-274.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. **Revista Papia,** nº18. p.101-107, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.**Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.** São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. **Revista Papia**, nº18, 2008, p.101-107.

Instituto Nacional de Estatística e Censo da Guiné-Bissau. Recenseamento geral da população e habitação. Bissau: INEC, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade e outros escritos.** Trad. Tomaz da Silva, Guaracira Louro, 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga: Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção: vol. 1, nº1, p. 39-57, jan./jun. 2017.

TULI, Pitika P. O elo em falta entre a cultura e a educação: estaremos ainda a perseguir deuses que não nos pertencem? In: MAKAGOBA, Malegapuru William (Org.). **Renascença Africana: Nova Luta.** Lisboa: Ed. Mulemba e Ed. Pedago LDA, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: Boaventura de Souza Santos (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Quem precisa de identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103-133.

SIMMEL, Georg. **Natureza da cultura**. São Paulo: Editora Ática, 1983.

SILVA, Ciro L. da; SAMPA, Pascoal J. Língua portuguesa na Guiné-Bissau e a influência do crioulo na identidade cultural e no português. In: TIMBANE, Alexandre A.; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues G. (Org.). **Língua Portuguesa em África: políticas linguísticas e crioulos em debate.** RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa, IV série, nº 31, Lisboa, 2017. p. 231-247.

Recebido em: 14/01/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): SAMPA, Pascoal Jorge. Identidades culturais e educação no mundo globalizado. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.206-224, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Sampa, Pascoal Jorge.(jan./jun. 2022). Identidades culturais e educação no mundo globalizado. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 206-224.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº1 | p.225-246 | dez. 2022 * ISSN: 2764-1244

O ritmo musical RAP como mecanismo de protesto no ensino guineense e brasileiro

Paloma Virgens Santiago*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8715-4373

Alexandre António Timbane**
ORCID iD http://orcid.org/0000-0002-2061-9391

Resumo: O ritmo musical rap sempre foi um ritmo marginalizado por narrar, através de suas letras, as opressões vividas pelos sujeitos que se encontram à margem da sociedade. Este ritmo esteve presente entre jovens, tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau, representando os movimentos de resistência e o protagonismo civil. Desde Bissau, os meios de comunicação têm sido imprescindíveis e eficazes no sentido de propagar as mensagens apresentadas nas canções. De acordo com Barros (2012), os movimentos de libertação que ocorreram no Continente africano foram muito importantes para o surgimento de novas frentes de resistência e o rap aparece então como instrumento responsável por ampliar as possibilidades de liberdade de expressão. Observando a necessidade de compreensão e exercício da Lei nº 10.639/03, fez-se necessário delinear um plano de ação cujo o ensino de diferentes movimentos literários, fenômenos políticos e sociais fosse pautado em literaturas marginais, ou letramento de reexistência a fim de propiciar um ensino-aprendizado mais efetivo e preocupado com a realidade dos estudantes. Serão analisadas de forma comparativa uma canção do rap brasileiro e uma canção Bissau-guineense, e trechos das canções serão dispostos a fim de que os pontos supracitados possam ser identificados. Sendo assim, este trabalho busca analisar de forma comparativa como as canções de rap eram utilizadas em Guiné-Bissau e como são utilizadas no Brasil como mecanismo de ensino e protesto, evidenciando quais os discursos nelas propagados, bem como os aspectos políticos e sociais presentes nas canções selecionadas.

Palavras-chave: Rap; Letramento; Reexistência; Ensino-aprendizado

The musical rhythm RAP as a protest mechanism in Guinean and Brazilian education

ABSTRACT: The musical style rap always was a marginalized style because narrates, through its lyrics, the oppressions lived by people that are part of a depleted society. This musical style always was present between young people both in Brazil and in Guinea-Bissau, representing the resistance movements and civil protagonism. From Bissau, the means of communication have

*Professora Substituta Português/ Inglês no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO Campus Santa Inês). Professora de Língua Inglesa na Rede Particular de Ensino. Graduada em Letras com Língua Inglesa na Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e integra o Grupo de Pesquisa Corpo - Território - Decolonial (UEFS - CNPQ) na Universidade Estadual de Feira de Santana. Desenvolve pesquisas sobre Canções de Rap e a efetividade do ensino da Cultura Afro- Brasileira nas escolas através desse ritmo musical. E-mail: palomavirgens2015@gmail.com

** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É professor da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetologia com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. E-mail: alextimbane@gmail.com

been essential and effective in spreading the messages presented in the songs. According to Barros (2012), the liberation movements that took place on the African continent were very important for the emergence of new resistance fronts and rap appears then as an instrument responsible for expanding the possibilities of freedom of expression. Observing the need to understand and the rule of Law 10.639/03, it was necessary to outline an action plan where the teaching of different literary movements, political and social phenomena was based on marginal literature, or re-existence literacy in order to provide a teaching more effective learning and concerned with the students' reality. Thus, this work sought to comparatively analyze how rap songs were used in Guinea-Bissau and how they were used in Brazil as a teaching and protest mechanism, showing which were the discourses propagated in them, as well as the political and social aspects present on the selected songs.

Keywords: Rap; Literacy; Reexistence; Teaching-Learning

RESUMO[1]: Ritimu musikal rap i ta kondenadu pabia i ta konta, atrabés di si letras, sufrimentus ku djintis mas koitadi ta vivi na Sosiedadi. E ritimu ta odjadu na metade di jovens, na Brasil, suma tambi Guiné-Bissau, i ta simboliza djuntamentus di resistência i distaki civil. Desdi Bissau, meios di kumunikason mostra se balur na spalha informasons a partir di musikas. Sugundu Barros (2012), muvimentus di libertason ku akontisi na kontinenti afrikanu e sedu importante pa kumsada di nobu avansu di resistência, i rap bin suma instrumento pa iabri oportunidade di liberdadi di papia. Pa necessidade di ntindi i kumpri Lei nº10.639/03, i pirsis marka un planu di ason, ku nsinu di diferentis tempos literários, ku visons politikus i sociais ku dibidi foka na literaturas ku ka valorizadu, ou letramento di reexistência pa pudi da u nsinu i aprendizadu mas ativu i ku ta prekupa ku realidade di estudantes. Na es tarbadju, i fasidu un analizi komparativu di un musika rap brasileiro, i un musika Bissau-guineense, partis di musikas na rumadu, pa dipus es pontus distakadus pa e sedu identifikadu. Pa es manera, es tarbadju buska analisa di manera komparativu kuma ku musikas rap sedu ba utilizadu na Guiné-Bissau i kuma ki ta uzadu na Brasil, suma manera di nsinu i protesto, pa mostra na es musikas kal tipu di di disursus ke ta apresenta, asin suma aspektus politikus i sociais ku e musikas selesionadu mostra.

Palavras-chave: Rap; Letramento; Reexistência; Nsinu-aprendizadu

Introdução

A música tem sido um dos meios de expressão da cultura e de identidades desde o surgimento da humanidade. A música carrega elementos universais e por isso mesmo, a língua ‘’falada’’ nas músicas pode chamar atenção a qualquer ser humano. A música, enquanto uma produção, é produto da ação criadora do ser humano inserido no meio social, com uma história e uma cultura que deverá, de alguma forma ser compreendida em todas as instâncias deste próprio mundo, “construído pelo fazer humano, impulsionado por suas necessidades, mas também por sua busca de beleza, de criatividade, permeada pela dimensão afetiva e pelo sentir, dimensões que estão interligadas” (WAZLAWICK, CAMARGO e MAHEIRIE, 2007, p.110).

A música é formada por sons que se encadeiam, horizonte, vertical, transversalmente, no tempo por oposição e por aproximação (MORAES, 1983). Ela pode ser acompanhada por instrumentos, vozes, ritmo e dança. Ela independe de indivíduos e

[1] Interpretação de Bernardo Alexandre Intipe.

é tida como universal, uma vez que cada um a interpreta a partir do seu conhecimento sobre o mundo. Ela pode passar de geração em geração por meio da oralidade e não precisa de meios tecnológicos. A música é usada para diversos fins: para o prazer estético, para divertimento e entretenimento, com a função de comunicação, com a função de representação simbólica, com a função de expressão emocional, para a saúde, especialmente na terapia incluindo na educação, que será objeto da presente pesquisa. A música pode ser usada pela escola para explorar diversas matérias e conteúdos.

Segundo Barros (2012), os movimentos de libertação no continente africano foram imprescindíveis para o surgimento de novas frentes de resistência e protagonismo da sociedade civil; a juventude e os meios de comunicação tiveram um papel essencial nesta movimentação, ampliando as possibilidades de liberdade de expressão. Diante desta nova frente contestatória apresenta-se o rap, instrumento utilizado por jovens para fazer críticas e denúncias sociais, com o intuito de obter uma maior visibilidade e participação de outros jovens neste processo. Assim como o movimento que acontece hoje no Brasil, na Guiné-Bissau, dentro dos programas de rádio o rap passou a ter espaço, o mesmo era apresentado por jovens, que utilizavam uma inovadora linguagem denominada *calão*. Como supracitado, o rap até hoje cumpre o seu papel social.

A necessidade de compreender o que propõe a Lei nº10.639/03 (Lei Federal)[2] exercê-la e buscar um ensino- aprendizado mais efetivo e preocupado com a realidade dos estudantes, fez com que a presente pesquisa focasse nas literaturas marginais, no chamado letramento[3] de reexistência, utilizando canções de rap para compreensão não só de movimentos literários, mas também de fenômenos sociais e políticos dentro e fora dos estabelecimentos escolares. Esta movimentação nas escolas possui uma grande relevância, pois aborda as culturas excluídas, as linguagens marginalizadas e as múltiplas práticas sociais envolvendo os estudantes, respeitando suas particularidades, vivências e complexidades, fazendo com que o ambiente escolar não compreenda apenas temáticas tradicionais, mas também fenômenos sociais que estão cada vez mais presentes na realidade dos sujeitos.

Atualmente muito se fala sobre currículo, são apresentadas fórmulas sobre como alfabetizar estudantes e até mesmo como levá-los a serem bem-sucedidos no processo de aprendizagem, é importante salientar que todos estes pontos não devem ser ignorados

[2] Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira dentro dos currículos nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares.

[3] Letramento pode ser definido como práticas de leitura que transcendem o ato de ler e escrever. Esta prática abarca a capacidade do sujeito de interagir socialmente através da leitura e suas múltiplas modalidades (FERNANDES, 2014).

na formação do sujeito em sua vida escolar, no entanto, precisamos educar para além dos currículos, uma vez que a teoria ultrapassa a prática e os muros das escolas. Além de alfabetizar é necessário (des)construir práticas que propiciem aos indivíduos um pensamento crítico, a fim de que sejam conscientes do seu papel social e da importância de tencionar a realidade que os circunda. Dessa maneira, viver a teoria na prática do cotidiano ultrapassa o simplório papel de alfabetização de incumbência das escolas (MIRANDA, 2020).

Apesar de explicitar a necessidade de uma nova abordagem nas escolas, professores que buscam movimentá-la esbarram em diversas questões, como ambientes escolares tradicionais e coloniais, onde o centro da aprendizagem é um currículo com fórmulas prontas, nas quais, o indivíduo que deve ser protagonista do seu processo de aprendizagem não é escutado, é apenas um ser passivo dentro de um universo que na maioria das vezes não o ensina a debater, não o escuta e não acolhe as suas multiplicidades e autenticidades.

A sociedade está imersa em um tempo de constante retrocesso político, várias retaliações têm sido feitas no campo educacional, silenciando cada vez mais os professores e retirando direitos importantíssimos conquistados por meio dos movimentos sociais. Outro ponto bastante importante a elencar é o atual cenário sanitário provocado pela propagação do Corona vírus, onde estudantes de escolas públicas, por conta da desigualdade social, estão excluídos do processo de ensino que lhes é de direito, demonstrando cada vez mais o projeto político de exclusão de estudantes de baixa renda e o déficit de aprendizes negros nas escolas.

Na tentativa de quebrar com os padrões colonialistas e evidenciar a importância da negritude e das culturas afro-brasileiras na formação de nossa sociedade, no ano de 2003, foi apromulgada a Lei nº 10.639/2003 a qual altera a LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação) e estabelece que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira passa a ser obrigatório em todas as instituições de ensino públicas e particulares nos níveis fundamentais e médio. egundo propõem Da Silva e Pereira (2012), a lei supracitada não foi sancionada tão facilmente, envolvendo um grande empenho dos participantes e dos simpatizantes com o movimento negro.

A década de 1990 foi marcada por movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, que, segundo Lucimar Dias, reuniu cerca de 10 mil negras e negros, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando

Henrique Cardoso (DIAS, 2005). Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei. (DA SILVA e PEREIRA, 2012, p. 2).

Sendo o letramento uma das peças-chave para o desenvolvimento do pensamento crítico e um dos maiores desafios para a prática docente, faz-se necessário estabelecer uma modalidade de ensino inclusiva e significativa que leve em conta a realidade de estudantes. A utilização de conteúdos voltados para estas vivências fortalece cada vez mais o processo e propicia uma maior interação dos sujeitos. De acordo com Fernandes (2014), as avaliações feitas com o intuito de mensurar a qualidade de ensino explicitam uma grande lacuna na formação de habilidades linguísticas, tornando cada vez mais evidente a necessidade de adaptação dos currículos, para que compreenda o ensino de escrita e leitura de uma forma mais próxima às experiências destes jovens em suas comunidades.

Observando o cenário atual e a inclinação dos estudantes para participação mais efetiva em discussões que os contemple, foi feito um levantamento de canções de rap e hip-hop de Guiné-Bissau e do Brasil para discutir temáticas linguísticas, históricas e sociais e analisou-se de forma comparativa de que forma elas poderão, em pesquisas futuras, ser utilizadas como mecanismo de ensino e protesto. Este levantamento foi realizado através de uma pesquisa de ordem qualitativa e revisão bibliográfica que compunha pesquisas anteriores que abarcaram o ritmo musical rap como mecanismo de ensino.

1 (Re) pensando o currículo escolar através da Lei 10.369/03

De acordo com Grosfoguel (2008), o colonialismo pode ser definido como um arquétipo de poder que culmina na incapacidade de aceitar o que advém do outro, além de negar a cultura que não lhe pertence reprime seres marginalizados e subalternalizados e os obriga a seguir o padrão estabelecido pelo colonizador, sempre definido como detentor de valores e costumes superiores. Há uma total inversão de identidade e valores, a qual o sujeito subalternizado e reprimido é deformado totalmente, precisando seguir padrões estabelecidos além da apropriação territorial indevida. Enquanto o colonialismo propõe apagar os padrões culturais de uma sociedade, a colonialidade vem depois do colonialismo e é definida como uma sobrevivente desta dominação, estando presente em textos, discursos, práticas, experiências e até mesmo na construção social e imagética.

Segundo o que propõem Oliveira e Candau (OLIVEIRA e CANDAU, 2010 apud QUIJANO, 2005), esta dominação será conceituada pela definição de “colonialidade do poder”, a qual molda as relações existentes na atualidade, são elas econômicas, naturais, acadêmicas, de gênero e sexualidade. Por conta do controle vigente, muitas práticas educacionais ainda excluem temáticas sociais muito importantes para vida escolar dos estudantes, negando a eles uma modalidade de ensino significativa.

A discussão sobre a efetivação da Lei nº10.369/2003 inicia-se desde a formação docente, de acordo com o Professor Pesquisador Eduardo Oliveira Miranda (2020), ao analisar os documentos oficiais do curso de Geografia da UFBA, não encontrou nenhum componente curricular que apresentasse disciplinas de cunho obrigatório que abarcassem as discussões previstas em lei. Segundo Miranda (2020), este apagamento torna-se prejudicial para a formação de futuros docentes, uma vez que não abarca a pluralidade. As culturas negras não são contempladas com a mesma ênfase das epistemologias eurocentradas, o que corrobora para o forjar do corpo- território-docente com lacunas sobre as temáticas elucidadas pela Lei n° 10.639/03 (MIRANDA, 2020). A exclusão destas proposições demonstra as relações de poder e estratégias utilizadas para apagar e excluir uma produção de conteúdo que não segue os padrões eurocêntricos. Ainda segundo Miranda (2020), para construir um currículo que abarque tais questões, é preciso convocar pesquisadores com o intuito de ponderar acerca dos projetos vigentes.

Morais (2004) estabelece que o “letramento” vai muito além da leitura, precede este processo e compreende todo o universo ao seu redor. Ele pode ser definido como conjunto de habilidades que são utilizadas para finalidades como informar-se, interagir, se reconhecer, trocar informações etc. É um sistema que com o passar do tempo modifica-se, tomando novas formas e sentidos. Morais (2014) reconhece que apenas a alfabetização formal não compreende todos os aspectos necessários para a formação crítica dos cidadãos, sendo esta disposição prevista em lei, é primordial que se estabeleçam mecanismos que propiciem condições efetivas para que o letramento aconteça. Observando as proposições elencadas pela autora, torna-se basilar o estabelecimento de novas ferramentas no sentido de efetivar o letramento crítico.

Segundo Souza (2011), o hip-hop advém de duas expressões da língua inglesa, este é considerado um movimento artístico e social que surge e se empodera nos Estados Unidos na década de 70, ganhando espaço em outros lugares do mundo. Através de suas letras, desenhos, imagens, leituras e falas faz uma forte reflexão sobre as desigualdades e injustiças sociais e raciais. Incorporada a estas argumentações estão

os chamados *letramentos de resistência*, elucidados por Souza (2011), que compreendem os atuais recursos para o exercício de uma nova linguagem, que pode ser tanto oral quanto escrita. Como exemplo de linguagem oral temos as canções de rap de artistas como Djonga, Bk, Baco Exu do Blues, entre outros e dispomos também do movimento Slam[4], que também atuam como agente emancipador, ocupando as ruas e trazendo reflexões críticas aos seus ouvintes.

Em conformidade com Neves (2017), o movimento Slam ainda sofre muito preconceito e é pouquíssimo valorizado em detrimento dos chamados cânones, uma vez que está distante na norma culta e valoriza a linguagem cotidiana utilizada nas periferias, além de sofrer bastante preconceito, não encontram um espaço no campo literário, pois estes artistas denominados *slammers,* não são considerados escritores. Aqui no Brasil estes artistas realmente não encontram muito espaço, apesar de já terem sido veiculados em algumas matérias de TV e jornal, no entanto, anualmente acontecem campeonatos na França, estes artistas têm muito espaço na mídia além de um patrocínio do governo para custear as despesas de organização, todo o evento é custeado pelas autoridades parisienses; este fato não impede que os *slammers* continuem denunciando as opressões sociais vividas.

Na França, são vinte *slammers* competindo, cada poeta representando seu respectivo país, e o evento dura uma semana de dezembro, no Téâtre Belleville de Paris. Tudo organizado e financiado pelo governo parisiense. Lá, a divulgação do evento na mídia é estrondosa: televisão, jornais, rádio, outdoors, cartazes no metrô bem diferente do Brasil, em que a divulgação dos slams é ainda tímida. Algumas matérias já saíram na TV Globo e na TV Cultura, mas os jornais, modo geral, ignoram os eventos. Na Copa do Mundo de Slam, a televisão francesa faz entrevistas com os poetas que vão participar do torneio e as matérias nos jornais chegam a ocupar uma página. Repercussão igualmente vista em Toronto, no Canadá, onde os slams são eventos reconhecidos e valorizados , que já participou de slams lá, na Argentina, Venezuela, Caribe e em alguns países da África.

Pautada nestas reflexões, percebe-se que nosso atual currículo precisa ser discutido e reformulado para compreender as questões propostas acima, embora ainda esbarremos em determinadas proibições. A presente revisão bibliográfica pretendeu

[4] Competições ou batalhas de poesia que abarcam poetas da periferia que narram questões cotidianas como machismo, racismo e violência, levando o público à reflexão.

descrever de que forma as pesquisas têm contribuído para o entendimento da importância da inserção destas discussões no processo de ensino-aprendizagem.

2 O RAP guineense e o RAP brasileiro: a linguagem da arte

Desde a década de 1970, quando surgiu nos EUA, o hip hop vem carregando em suas letras críticas de cunho político e social, além de retratar a vida de jovens na favela e a constante repressão policial vivida por eles e que é permeada pelo racismo estrutural. Por conta do conteúdo de suas letras e da visão racista da sociedade, o rap sempre foi associado à marginalidade, não sendo analisado como instrumento de protesto e de engajamento social.

Em sua pesquisa, Costa (2016) define que a origem do hip hop ainda é discutida entre pesquisadores, para alguns, este ritmo musical nasceu no Bronx, EUA, para outros, a África seria o berço desta rica manifestação cultural através da figura de Afrika Bambaataa. Além de abarcar esta discussão, elenca os elementos que constituem o rap/hip hop, segundo ele, a dança (break) protagonizada pelos b-boys/ b-girls, o grafite, a poesia, a fala cantada pelos *MCs* e os *beats* produzidos pelos *Djs*. Todos estes elementos são utilizados com o intuito de criticar desigualdades sociais, no entanto, o pai do hip hop, Afrika Bambaataa, definiu que fosse criado mais um elemento para unir os supracitados, seria ele o conhecimento/sabedoria.

> Portanto, a cultura Hip Hop é composta pela poesia e fala cantada dos MCs; as batidas e as criatividades instrumentais dos DJs; pelas agilidades e a arte de expressão corporal dos Bboys/Bgirls e as artes plásticas expressivas dos grafiteiros/grafiteiras. Com estes quatro elementos o “pai do Hip Hop”, Afrika Bambaataa defendeu a criação do quinto elemento que unisse todos eles. Assim surgiu o quinto elemento, “conhecimento/sabedoria”. (COSTA, 2016, p. 23).

Costa (2016) narra através da sua experiência de vida, o papel da música para os guineenses. Segundo ele, a música tem uma grande participação na vida das pessoas em geral e os acompanha em momentos distintos; sejam eles felizes ou tristes, além de retratar lutas, dilemas, desejos e temáticas do universo do povo guineense. Assim como no Brasil, em Guiné-Bissau, o rap é um ritmo musical bastante difundido, se fazendo presente em diversos bairros. O rap passa a fazer parte do cotidiano das pessoas através de concursos denominados como *playback,* onde os participantes deveriam decorar e interpretar canções, as quais o ritmo que predominava era o rap/hip-hop. Costa (2016) cita como principais artistas guineenses grupos como Cientistas Realistas, FBMJ, Best friends, Baloberos, Torres gêmeas, entre outros.

> Minha etnia tem um hábito de que quando a pessoa estiver bêbada, feliz, triste, a trabalhar, a festejar etc. ela canta. A música está presente em toda atividade da vida dos bijagós. Por isso, eu ouvia muito o meu tio (irmão da minha mãe) a cantar quando estava bêbado ou a trabalhar. Isso me encantava muito. Só então, quando passei a entender a língua Bijagó, que pude perceber as letras das canções que ele cantava. Percebi que eram muitas vezes o mesmo refrão e os improvisos de estrofes, ou seja, ele tinha um único refrão para várias canções. Os temas das letras eram/são a expressão de seus dilemas, seus mesquinhos, suas lutas etc. que faziam em estrofes de falas cantadas acompanhado de refrão melódico e dramático – pareciam que estava a chorar; suas letras eram/são poesias cantadas que refletem seu universo e os seus desejos (COSTA, 2016 p. 14).

Infelizmente, não há muitos registros sobre o rap e o hip hop, o principal pesquisador que discute sobre esta temática é o sociólogo Miguel de Barros. Para obter informações sobre este ritmo, Costa (2016) precisou buscar aparato referencial em fontes orais, os mais antigos rappers guineenses que definem que o advento do rap em Bissau se deu a partir da Guerra Civil em 1998. A inserção deste ritmo musical foi permeada por conflitos político-militares vivenciados na época, teve influência senegalesa e eram utilizados para clamar por paz.

No Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, pouco se ouvia falar sobre o rap, de acordo com Teperman (2015), ele era facilmente confundido com outros ritmos musicais que estavam presentes nos bailes black. Com o aumento dos movimentos sociais e o fim da ditadura militar, o rap pôde estabelecer sementes, sendo amplamente veiculado em rádios. Nos anos 1990, o grupo Racionais Mc's, utilizando como referência ideológica o discurso de raça e classe social, apresentou aos brasileiros um novo conceito de música, carregado de posicionamento crítico e político. É importante salientar que os anos 2000 foi um grande divisor de águas para veiculação deste ritmo musical pelo Brasil, após ser amplamente divulgado através da internet, passou a atender as demandas críticas advindas de indivíduos que se encontravam excluídos da sociedade e não tinham voz para reivindicar seus direitos, entre eles estavam indígenas, mulheres e homossexuais. (PINHEIRO, NASCIMENTO, 2013).

É possível observar os mesmos estigmas no cenário do rap/hip hop guineense, lá o preconceito era justificado pelo viés de que os produtores deste ritmo musical eram delinquentes e utilizavam este espaço para fugir dos estudos, o movimento liderado por rappers estudantes da Faculdade de Direito de Bissau (FDB) quebrou este estigma narrando a vida dos estudantes.

> Em 2014, vim para o Brasil e me senti inspirado (1) pelo A.se.front (África sem fronteiras), um grupo de rap criado pelos estudantes da UNILAB, em Redenção-Ceará, que tem como objetivo utilizar as linguagens do hip hop para promover a integração entre os estudantes de vários países que compõem esta universidade, e (2) por um movimento organizado em Bissau pelos rappers estudantes da

> Faculdade de Direito de Bissau (FDB), que se reuniram e criaram um movimento para cantar sobre suas vidas estudantis e como rappers na Faculdade de Direito. Então havia muito preconceito sobre ser rapper na Guiné-Bissau, uma das "justificativas" é de que os estes seriam delinquentes, que não querem estudar, algo que fizeram questão de provar o contrário, mostrando que o rap pode estar em qualquer lugar, inclusive na Faculdade (COSTA, 2016, p. 14).

No Brasil, já existem trabalhos que repensam a estrutura escolar como um espaço que deve atender a todos e que permita a representatividade de seu alunado. Temos como exemplo da junção entre arte, hip hop e rap a tese de doutorado desenvolvida por Fernandes (2014), a qual utiliza as formas artísticas supracitadas para reorganizar a estrutura hegemônica da escola, contribuindo para uma educação pública de qualidade e tornando protagonista no âmbito escolar a produção artística e cultural produzida por jovens da periferia de São Paulo.

Segundo Fonseca (2011), a inserção deste ritmo musical no currículo escolar é benéfica para os estudantes, uma vez que há poesia nas canções produzidas e elas são imprescindíveis para delinear possíveis caminhos para a formação crítica e discursiva de jovens que vivenciam em seu dia a dia a realidade musicalizada nas canções. De acordo com Fernandes "são ritmos, sons, batidas, rimas e poesias que contribuem para a formação e a ampliação do repertório linguístico dos jovens, por meio dos quais é possível interpretar o significado da escolha de cada palavra na composição de um verso e debater temas próximos da realidade de quem mora na periferia, mobilizando-os a interessar-se por outros textos" (FONESCA, 2011, APUD FERNANDES, 2014).

3 As relações entre o ritmo e a letra

Conforme propõe Hampâté Bâ (2011), no continente africano a história assumirá o seu papel e será validada por meio da herança oral, sendo transmitida '' de boca a ouvido, de mestre a discípulo''. Observando as tradições africanas, é possível elencar que a palavra possuía um significado muito importante e estava interligada ao sagrado e suas forças definidas, por ele como ocultas. A tradição oral estaria escorada em dons enviados por Deus que serão perpetuados através da figura do homem, ser consciente do seu lugar e papel no seio do universo (Ibidem, 2011).

Nas sociedades africanas, a oralidade sempre foi valorizada, houve uma grande resistência em relação à inserção da escrita, que tinha sido trazida pelo colonizador. A modernidade trouxe a ideia de que a escrita era superior à oralidade, entretanto, esta

pode ser considerada uma visão racista, que anula a herança cultural e define que os ‘’povos sem escrita são povos sem cultura’’. (HAMPATÉ BÂ, 2011, p. 167).

Os donos da terra, inicialmente, não tinham domínio da escrita e como mecanismo de resistência continuaram usando a oralidade para perpetuar sua cultura ancestral. Conforme as sociedades foram sendo dominadas pelo processo de colonização, sentiu-se a necessidade de adotar o código escrito a fim de que a verdadeira história do povo africano fosse contada através de uma visão nacionalista e real.

Antes do terrível processo de colonização vivenciado pelo continente africano, os *Griots* eram personalidades importantes, escolhidas pelos reis e responsáveis pelo dom da palavra, pela perpetuação e conservação dos conhecimentos ancestrais que não estavam presentes em livros, eram apenas transferidos de geração em geração através da oralidade. Em sua tese, Fernandes (2014) faz uma comparação entre os *Griots* (termo cunhado na França que designa personalidades como cronistas, músicos etc. que tinham domínio sobre a palavra, o conhecimento e a ciência) e os cantores de rap que seriam definidos por ela como griots da atualidade. A proximidade entre as letras cantadas e a realidade vivenciada por estes cantores alimenta a perpetuação dos saberes através da oralidade.

> A oralidade transforma-se em um depositário de valores e tradições que ultrapassam os limites da escrita, do registro, pois o ensinamento não está presente no documento escrito, está presente no jeito de falar, no modo de dizer, na forma como se fala, na enunciação. Os griots acreditam que a palavra escrita é considerada apenas uma foto da palavra, não a palavra em si. Segundo esta tradição, a palavra escrita pode ser adulterada, manipulada, já a palavra falada é carregada de honestidade porque a forma de expressão do falar está pautada pela oralidade. Outra aproximação possível entre a oralidade e o rap é o caráter agonístico presente nas formulações orais das culturas tradicionais, uma vez que o conhecimento estava imerso na vida cotidiana, dentro de um contexto de luta. Muitas vezes os poemas e versos eram utilizados para envolver as pessoas em um combate oral e intelectual, a partir de provérbios, enigmas ou narração de façanhas. Do mesmo modo, no movimento hip-hop é bastante comum os rappers participarem de batalhas de rimas, uma disputa típica baseada na habilidade de improvisação do rapper e em sua capacidade de rimar (FERNANDES, 2014, p. 52).

Assim como propõe Fernandes (2014), a arte produzida através do rap pode contribuir para ativar inconscientemente aprendizagens significativas nos estudantes. Em seu estudo de caso feito com estudantes da ONG *Casa do Zezinho,* ficou evidente que quando colocados frente a questões relacionadas às condições de vida social, política, econômica e cultural por meio de vídeos os jovens demonstraram desinteresse e dificuldade ao enxergar a própria realidade.

Ao serem apresentados à música ‘’Negro Drama’’ de Racionais Mc’s, os estudantes mostraram-se abertos à discussão e conseguiram se posicionar diante das questões relacionadas ao preconceito e discriminação racial vivenciada cotidianamente por eles.

> Em uma das oficinas realizadas com os jovens da Sala Oriente, observou-se certa resistência do grupo em analisar as condições de vida (social, política, econômica e cultural) da comunidade na região do Capão Redondo: os textos informativos, as notícias de jornal e mesmo as imagens das “favelas” exibidas em trechos de um videoclipe dos Racionais MC’s, que expunham as feridas, toda a dor vivida pela população marginalizada da periferia. Na ocasião, os alunos expressaram, através de outros meios (a da indisciplina, desatenção, desinteresse), a dificuldade em olhar para as mazelas enfrentadas no cotidiano, negando a violência, o descaso social e a pobreza presente no dia-a-dia. (FERNANDES, 2014, p. 70).

Tomando como base este estudo de caso, pode-se inferir que a letra e o ritmo apresentados nas canções podem ser considerados como informais e distantes do currículo escolar tecnicista e tradicional, no entanto, ao serem expostos a tópicos baseados nas múltiplas realidades sociais, os estudantes mostraram-se mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o cada vez mais significativo e consciente, propiciando aos indivíduos um arcabouço teórico capaz de fazê-los questionar a estrutura social racista a qual estão inseridos.

4 As relações entre a música e o ensino: buscando a Lei nº 10.639/2003

Em janeiro de 2003, o Brasil passou por uma grande vitória relacionada ao ensino inclusivo nos espaços escolares, neste ano, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil, sendo elas públicas, privadas, de ensino fundamental ou médio. Bugarim (2020) apresenta, através de dados estatísticos que o padrão estético negro está presente no Brasil, ou seja, cerca de 45% da população brasileira é composta por pessoas negras. Apesar deste cenário, o país ainda valoriza padrões estéticos europeus, fator responsável pela exclusão e falta de valorização da cultura negra e indígena no país.

Em conformidade com Bugarim (2020), antes de ser sancionada, a Lei nº 10.639 já era discutida, no entanto, havia uma visão deturpada dos docentes em relação ao ensino da história afro-brasileira, eles viam como possibilidade de ensinamento apenas questões como escravidão e tráfico negreiro. Em 2003, quando foi sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a referida lei passou a incluir questões que contribuíssem para a

valorização da cultura negra envolvendo manifestações culturais como dança, música, literatura e história.

Diante deste cenário, é importante que o docente crie situações didáticas a fim de que as temáticas supracitadas sejam amplamente discutidas nos espaços escolares. Sendo assim, é preciso pensar em um currículo que abranja questões significativas para os estudantes, para que os mesmos se reconheçam durante o processo e se construam enquanto sujeitos críticos e portadores de múltiplos conhecimentos. Em conformidade com Freire (2011), o ato de ensinar não pode ser definido como uma simples transmissão de conhecimento, o papel do professor seria então propiciar ao estudante ferramentas para que ele construa de forma autônoma e consciente o seu conhecimento, que será adquirido através das interações promovidas no espaço escolar.

Neste sentido, o ritmo musical rap/ hip hop entraria no currículo escolar como ferramenta encurtadora entre docentes e discentes, a fim de que ambos possam, a partir da análise social trazida nas canções, dialogar sobre as temáticas que os cercam em suas distintas vivências, tornando o ambiente escolar acolhedor e propício ao diálogo, onde o estudante é o centro do processo. Esta prática visa quebrar com o estigma de que apenas o conhecimento tradicional é importante nos espaços escolares, uma vez que já existem pesquisas que comprovam a eficácia no ensino quando os sujeitos são colocados frente a assuntos que abarquem a difícil realidade vivida por muitos deles e também questões sociais como o racismo, violência policial, preconceito religioso, silenciamento do povo negro e as acentuadas desigualdades sociais.

5 mecanismo de protesto e ensino de Guiné-Bissau até Brasil

Em conformidade com SECCO (2011), pode-se afirmar que as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa ainda têm um curto caminho percorrido, possuindo apenas 160 anos de existência. Estas produções passaram por diversas fases e foram evoluindo, atribuindo ao homem negro um lugar de destaque para que o mesmo pudesse narrar suas lutas e opressões tensionadas pelo opressor. O discurso anticolonialista era propagado e a existência de movimentos político-literários foi de suma importância para que as literaturas produzidas fossem valorizadas e difundidas com seu caráter nacionalista.

> Tal designação se deve à relevância que as literaturas africanas tiveram, nas décadas de 40, 50 e 60 do nosso século, quando, reunidos na Casa dos Estudantes do Império de Lisboa, estudantes africanos entre eles Agostinho Neto, Amílcar Cabral, Eduardo Mondlane, Mário Pinto de Andrade, Francisco José Tenreiro, António Jacinto iniciaram, sob os ecos da negritude francesa, do

> negrismo afro-americano e sob o signo do anticolonialismo, um movimento político-literário de valorização das literaturas de seus países. Nesse processo, além da negritude, cuja influência levou à defesa da africanidade no campo literário, tiveram também importância o Neo-Realismo Português e o Modernismo Brasileiro por seus conteúdos sociais que serviram de modelo à fundação do nacionalismo nessas literaturas. Em Angola e Moçambique, nos anos 50, surge uma poesia direcionada para a afirmação das raízes africanas e da identidade a ser recuperada (SECCO, 2011, p. 1).

Através da leitura de diversas poesias, é possível inferir que temáticas como as raízes africanas, identidade, críticas ao colonialismo, racismo e a escravidão são veiculados através da escrita. Tomando como base esta afirmação, pode-se confirmar que a literatura assume o seu papel como instrumento ideológico e de protesto, sendo utilizada para fazer ecoar a voz de sujeitos que assumem o protagonismo e lutam pela valorização de sua riquíssima cultura.

O mesmo ponto pode ser observado nas canções de rap/hip hop, cantadas em Guiné-Bissau e no Brasil. Conforme explanado durante as sessões anteriores, o referido ritmo musical assume o seu caráter protestante no sentido de denunciar as mazelas sociais enfrentadas por sujeitos que se encontram em camadas mais baixas da sociedade. É importante observar que estas mazelas são intensificadas pelo sistema eurocêntrico e racista cujo a sociedade foi exposta por conta do processo de exploração e colonização.

Em uma pesquisa proposta por De Barros (2012), pode-se observar o cenário de instabilidade política o qual Guiné-Bissau está imerso desde o seu processo de independência, esta realidade, onde há uma intensa fragilização do Estado e da economia, vem contribuindo com o aumento dos graus de pobreza e também para a indústria do narcotráfico. Desta forma, como mecanismo de resistência e protesto, o rap tem ganhado espaço nas rádios e nas vozes de jovens que propõem lutar contra as opressões políticas e militares através de canções, uma vez que os protestos são controlados. Neste sentido, a música consegue alcançar um maior número de jovens e faz com que eles consequentemente consigam adquirir repertório suficiente para compreender os conflitos político-militares que os cercam.

> [...] contribuindo para maior visibilidade e eficácia às reivindicações sociais e política por parte dos jovens, num contexto onde os protestos eram controlados e de baixa intensidade. Esta combinatória, projetou para a sociedade guineense a voz de uma categoria social cultural, política e socialmente excluída, transformando os rappers em atores incontornáveis da vida pública (BARROS, 2012, p. 172).

Com a mudança do quadro político em Guiné-Bissau e com a chegada do multipartidarismo muita coisa mudou, a pressão contribuiu para a participação social a fim de contribuir para a diminuição das múltiplas desigualdades. A imprensa escrita e o rádio foram decisivas para esta ruptura com o Estado, fazendo com que surgisse, em julho de 1996, o primeiro programa radiofônico de rap denominado ‘’Rap pa raperus’’ (BARROS, 2012, p. 173). Apesar de delinear novos caminhos para o protagonismo civil, esta estabilidade política não durou muito tempo, com o conflito militar ocorrido em 1999, as instalações da rádio foram duramente saqueadas e mais uma vez a liberdade de imprensa e expressão foram duramente enfraquecidas. Os trabalhos nesta linhagem voltaram à ativa apenas em 2005, mas com uma formatação completamente diferente da anterior, onde jovens voluntários realizavam entrevistas com ouvintes, havia também a realização de competições de rap e freestyle. Neste sentido, conforme propõe Barros (2012), estes programas contribuíram, diferente da literatura, para uma veiculação muito maior da voz dos jovens e para as contestações feitas por eles.

Assim como a rádio se coloca como um caminho profícuo para o alcance maior de indivíduos, a música também tem suas potencialidades, ela atravessa fronteiras e está presente em todos os locais, aparelhos celulares, etc. Em conformidade com Teperman (2015), a música assume o seu papel central na vida das pessoas, não obstante, não possui um local de destaque, e nos livros, somente as que são cantadas por cânones possuem um local de destaque, as compostas pela diáspora não são inseridas ou consideradas como ‘’linguagem’’. O autor supracitado define o rap/ hip hop como ‘’cultura de rua’’, responsável por discutir marcações sociais e raciais, além de ‘’rebater diversas recriminações’’. Mas de que forma a música pode ser utilizada para encurtar caminhos dentro dos espaços escolares? Seria possível utilizá-la como recurso metodológico nos espaços escolares? Se sim, de que forma ela poderia ser utilizada?

Silva (2007) explicita que o currículo escolar está permeado por diversas teorias e que acaba por se tornar a tradução dos indivíduos que estão inseridos no corpo escolar, ou seja, os docentes. Para o autor, o currículo é uma ‘’questão de identidade’’, espaço no qual podem ser feitas conexões entre ‘’saber, identidade e poder’’ (SILVA, 2007, p. 10). Estas conexões são pautadas nas Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo. As teorias supracitadas deram uma nova visão para o fazer pedagógico, concebendo à educação uma nova visão e trazendo para o campo de discussões temáticas como ideologia cultural e social, identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outras temáticas. Imbricada nessas teorias, Fonseca (2015) defende a utilização do rap como uma abordagem de

cunho ‘’cultural/multicultural/intercultural’’, as quais nestes estudos não há diferenciação entre obras consideradas ‘’maiores’’ com as produções feitas por rappers.

> É nesse sentido que, sem necessariamente dispensar os grandes “clássicos”, o currículo pode incorporar produções culturais de todo e qualquer grupo social que represente, a seu modo, de seu lugar discursivo, a “Torre de Babel” da pós-modernidade. “Num mundo [...] cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; [...] em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais”, ouvir o máximo de vozes possível é o mínimo que deveríamos conceber para não cairmos na ilusão de que a verdade ou o mal ou a ideologia são únicos, absolutos, e estão em um só lugar. (FONSECA, 2015, p. 102).

Tomando como base todo o repertório teórico anterior, foram analisadas quatro canções de rap, duas do Brasil e duas de Guiné-Bissau, a fim de explicitar de que forma elas podem ser utilizadas em sala de aula como recurso metodológico. As canções selecionadas foram ‘’Nós’’ e ‘’Junho de 94’’ do Cantor ‘’Djonga’’ e ‘’Ke ki mininu na tchora’’ e ‘’Mininu Putan’’ de José Carlos Schwarz. Antes de iniciar o percurso analítico das canções é necessário contextualizar através de uma breve descrição dos cantores escolhidos para análise a fim de justificar o uso das canções e evidenciar o discurso propagado pelos mesmos em suas canções.

Gustavo Pereira Marques, conhecido como ‘’Djonga’’, é um rapper escritor brasileiro nascido em junho de 1994 e criado na Favela do Índio em Minas Gerais, Belo Horizonte. Segundo entrevista concedida ao site da Redbull[5] em 2017, o cantor e compositor iniciou a sua carreira nas ruas, participando de sarais de poesia, o que contribuiu para alimentar o seu interesse pelo rap e fez com que ele posteriormente se interasse em compor suas próprias canções. Iniciou como um dos nomes mais importantes na cena do Rap brasileiro no ano de 2017, com o seu primeiro álbum denominado ‘’heresia’’; desde então, segue fazendo pelas suas canções carregadas de ancestralidade e denúncias de cunho político e social.

Nos versos da música ‘’Nós’’, o cantor Djonga explicita o sofrimento que alguém lhe causou e afirma que os indivíduos nascem e morrem sozinhos, ‘’é sempre nós por nós’’. Neste sentido, percebe-se o recorte racial feito por ele ao retratar de forma sutil a solidão do povo negro e também a violência policial vivenciada pelos seus irmãos de cor, que constantemente têm dedos e armas volvidos para eles e no final das contas ‘’viram presunto pelo [6]quebra nós’’.

[5] Disponível em: https://www.redbull.com/br-pt/a-trajetoria-de-djonga. Acesso em: 12 dez. 2021.
[6] Alusão feita para denominar os guardas/policiais.

Outro dia eu me vi perdido
Chorando por algo que outro alguém me causou
Em minha direção, veio um mano e disse
A gente nasce sozinho e morre sozinho
A gente nasce sozinho e morre sozinho [...]
Até aqui tudo foi por nós
É nós, é nós

Uma porção de dedo pra nós, ó
Medo pra nós, ó, arma pra nós, ó
Até se tá com nós, tá apontada pra nós, ó
Cá entre nós, ó

Como é que desata esses nós?
Mais um virou presunto pelo quebra nós, ó. (DJONGA, NU, 2021)

Ao longo da canção o cantor evidencia a sua preocupação em desatar estes ‘’nós’’ e acima de tudo, mudar de vida, mas nunca esquecer de sua ancestralidade. Além de narrar a opressão religiosa e policial, o preconceito racial também é evidenciado em seus versos, uma vez que mesmo sendo crianças, as crianças negras já enfrentam um pré-conceito estabelecido sobre a sua raça simplesmente por conta da cor. É preciso andar sempre com um álibi nas mãos para conseguir transitar tranquilo no Brasil.

[...] De 1500 pra frente, quem hoje fala "axé"
Nos obrigou a falar amém [...] O dia que a bala atravessar no peito
Desde que nós tá no pré, sobre a gente eles têm conceito.

Crescemo culpado, o certo é carregar o peso
Pula na frente da bala pro playboy sair ileso

Desde menorzin', tem que andar com álibi, yeah
E é pra provar pros cara que eu não sou Ali Babá. (DJONGA, NU, 2021).

Apesar de ter sido lançada em 2017, a canção ‘’junho de 1994’’ já carregava consigo as marcas da opressão política e as tensões vividas futuramente no cenário político brasileiro. Com um projeto visual[7] riquíssimo, a canção retrata a dicotomia vivenciada por famílias de classes sociais diferentes. Uma forte crítica é feita com teor racial, onde o homem negro tem uma corda enrolada em seu pescoço em ambas realidades. A violência policial segue sendo pautada nas músicas, no entanto, o rap é colocado como alternativa para mudanças de realidade.

[7] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hTUEjPmX0tE . Acesso em: 12 dez. 2021.

> [...] Chegar aqui de onde eu vim
> É desafiar a lei da gravidade
> Pobre morre ou é preso, nessa idade
> Saudade quando era chinelin no pé
> E quase nada pra te provar, camará.
>
> [...] Antigamente enfrentar medo era fugir de bala
> Hoje em dia enfrentar medo é andar de avião
> Antigamente eu só queria derrubar o sistema
> Hoje o sistema me paga pra cantar, irmão.
>
> (DJONGA, O menino que queria ser Deus, 2017).

O cantor compara a sociedade racista e preconceituosa ao ditador nazista Hitler, a qual mesmo anos após o terrível regime de escravidão ainda carrega consigo tradições escravocratas e ainda não se conformam em ver pretos ocupando lugares de chefia.

> [...] Tive que ouvir que eu tava errado por falar pro ceis
> Que seu povo me lembra Hitler
> Carregam tradições escravocratas
> E não aguentam ver um preto líder
> Eu devolvi a autoestima pra minha gente
> Isso que é ser hip-hop
> Foda-se os gringo que você conhece
> Diferencie trabalho de hobbie
> Os irmão me ofereceram arma
> Ofereci um fone
> Cada um faz suas escolhas
> Pra não passar fome. (DJONGA, O menino que queria ser Deus, 2017).

José Carlos Schwarz (1949-1977) foi um poeta e músico fundador do grupo musical Cobiana Djazz, grupo de Guiné Bissau extremamente importante para as discussões contra o colonialismo. As suas músicas eram escritas em Crioulo e ultrapassou as barreiras puramente escritas, incentivando e participando ativamente das lutas armadas com o seu grupo musical. Posteriormente, no cenário pós-independência, representou o novo governo, apoiando e acompanhando missões diplomáticas no exterior. Diante dos breves dados biográficos apresentados é possível observar a ativa participação política dos cantores escolhidos para análise tanto na realidade brasileira, quanto na realidade guineense.

Na canção ‘’Ke ki mininu na chora’’ José Carlos Schwarz utiliza o choro de uma criança no sentido metafórico para denunciar as maldades feitas pelos governantes, estes são definidos como caçadores desconhecidos que enganam a todos e metralham tudo ao seu redor, causando destruição até dos lares. Anos depois, esta canção ganhou uma nova versão interpretada pelo grupo ‘’Torres Gémeos’’ a qual narrará, mais uma vez as

atrocidades vivenciadas pelos guineenses, mas desta vez sem que seja utilizada a linguagem metafórica. O cenário de guerra é descrito em sua totalidade e as maldades são atribuídas aos governantes e militares que roubam a paz do povo.

> Ke ku guineensis na tchora?/e na tchora no governantis pa maldadi ku ten na tera/Ke ku guineensis na tchora?/e na tchora no militaris ku ka disanu vivi na paz [Por que choram os guineenses?/Por causa dos governantes, da maldade que existe na nossa terra/Por que choram os guineenses?/Por causa dos militares que não nos deixam viver em paz]. (BARROS, 2012 apud Torres Gémeos, culpadus, registo sonoro, Bissau, 2008)

Na canção ‘’Mininu Putan’’, há a presença de um diálogo marcante entre o pai e o seu filho, que o questiona sobre o significado de liberdade. Observando este contexto, pode-se relacionar a pergunta do inocente garoto ao contexto delicado vivido pelos guineenses por conta da instabilidade política e repressão militar.

> Mininu abri si boka Kuma n kA sibi
> Nosenti
> I falan : baba, Ma i puntan nosenti
> Ke ke i liberdadi? Nosenti
> Ke ki liberdade
>
> [O menino perguntou-me. O menino abriu a boca inocente. E perguntou-me: papai, o que é liberdade?]
>
> (DUTRA, 2012 p. 242).

Diante da análise das canções , é possível afirmar que tanto no Brasil quanto em Guiné-Bissau o rap assume o seu papel ‘’educador’’ no sentido de propagar ideais e fazer com que os indivíduos questionem a engrenagem política e social a qual estão inseridos. No âmbito escolar, conforme elencado em sessões anteriores, o rap/hip hop pode ser utilizado como recurso metodológico para encurtar distâncias entre docentes e discentes, propiciando para eles um ambiente que pense no estudante como um sujeito consciente do seu papel no processo de aprendizagem. Neste sentido, as canções podem ser utilizadas em debates, rodas de conversa, sobre História do Brasil e da África, raça, gênero, violência policial, racismo, desigualdade social, nas aulas de sociologia, história, língua portuguesa e até mesmo redação, onde os estudantes podem utilizar o conhecimento apreendido para esquecer riquíssimos textos, ricos de repertório cultural e próximo da realidade que os circunda. Estas discussões garantem que as temáticas dispostas no currículo pós-crítico sejam discutidas. Este movimento de reorganização das

temáticas proporciona ao estudante um repertório cultural e interseccional importantíssimo para o diálogo e para uma visão interdisciplinar de mundo.

Conclusão

O presente trabalho permitiu delinear a descoberta de um caminho possível para a inserção do rap/ hip hop nos currículos escolares. Apesar de ainda ser um ritmo marginalizado e excluído do currículo tradicional, o rap abarca questões muito importantes e que precisam ser discutidas no chão da escola. Através de uma revisão bibliográfica foi possível inferir que há uma gigante semelhança nas canções de rap veiculadas no Brasil com as veiculadas em Guiné-Bissau, ambas trazem em suas letras contribuições importantes para a sociedade em geral, mas também para os estudantes, que precisam utilizar o espaço escolar como um local descolonizador e acolhedor.

Por meio da pesquisa, foi possível perceber também que já existe uma gama de trabalhos que abarquem esta temática, não obstante, ainda não é possível elencar projetos deste tipo nas escolas do Estado da Bahia, por exemplo. Neste sentido, formar docentes para compreender a utilização das metodologias ativas e as novas modalidades de currículo torna-se imprescindível para que o rap saia do status de uma literatura definida como ‘’marginalizada’’ para fazer parte dos currículos escolares de diversas disciplinas (história, sociologia, língua portuguesa, filosofia e redação).

Diante deste cenário, a presente pesquisa delineia possíveis caminhos para a descolonização do saber e contribui para uma nova visão de letramento crítico através de uma abordagem interdisciplinar, sendo sensível à realidade vivenciada pelos estudantes e compreendendo o espaço escolar como um lugar dialógico e de pertecimento para cada sujeito que esteja inserido nele, fazendo com que o ambiente torne-se cada vez mais acolhedor e consciente das potencialidades de cada estudante.

Referências

BUGARIM, Jonatha Pereira et al. A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da Lei nº10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-19, 2020.

COSTA, Magnusson da. Hip Hop, reconhecimento e paideia democrática: Bota a Fala, A.se.front. e a experiência artística. 2016. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2016.

DE BARROS, Miguel. Participação Política Juvenil em Contextos de “Suspensão” Democrática: a música rap na Guiné-Bissau. **Revista TOMO**, nº 21, p. 169-200, 2012.
DE MORAES, Mariléia Gollo. Alfabetização-leitura do mundo, leitura da palavra-e letramento: Algumas aproximações. **Revista de Ciências Humanas**, vol. 6, nº 7, p. 57-68, 2005.
DE ROSSI MARTIN, Vima Lia. Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas eafro-brasileira no Ensino Médio. **Abril: Revista do Estudos de Literatura Portuguesa e Africana-NEPA UFF**, vol. 8, nº 17, p. 125-132, 2016.
DUTRA, Robson Lacerda. Canto, poesia, revolução na arte de José Carlos Schwarz. **Revista Diadorim,** Rio de Janeiro, Vol.11, p. 234-246, Julho 2012.
FERNANDES, Ana Claudia Florindo. **O rap e o letramento: a construção da identidade ea constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
FONSECA, Ana Silvia Andreu da. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar. 2011. 242 f**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
FONSECA, Ana Silvia Andreu da. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 91-111, 2015.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** nº 80, p. 115-147, 2008.
MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência.** Salvador: EDUFBA, 2020.
MORAES, J. Jota de. **O que é música.** 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense,1983.
NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams-letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, vol. 30, nº 2, p. 92-112, 2017.
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista,** vol. 26, nº 1, p. 15-40,2010.
PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania,** vol. 14, nº 1, p.1-122, 2012.

PESCE, Lucila; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA**, vol. 22, nº 40, 2013.

PINHEIRO, Elaine Cristina; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Rap–um gênero textual para letramento dereexistência**. IV CONALI** - Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares. 05, 06 e 07 de junho de 2013. p.1-15.

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som:** as transformações do rap no Brasil.São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WAZLAWICK, patrícia; CAMARGO, Denise de; MEHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo,** Maringá, vol. 12, nº 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

Recebido em: 14/03/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): SANTIAGO, Paloma Virgens; TIMBANE, Alexandre António. O ritmo musical RAP como mecanismo de protesto no ensino guineense e brasileiro. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.225-246, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Santiago, Paloma Virgens; Timbane, Alexandre António (jan./jun..2022). O ritmo musical RAP como mecanismo de protesto no ensino guineense e brasileiro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2(1): 225-246.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº1 | p.247-256 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola

João Muteteca Nauege*
ORCID iD https://orcid.org/000-0002-0009-5420

Resumo: Refletir sobre a língua de especialidade é desafiante, tendo em conta as novas abordagens e tendências didáctico-pedagógicas, a julgar também pelos desafios no quotidiano, em que cada vez mais os diversos ramos do saber vão pautando por um discurso mais especializado em função dos avanços da técnica, tecnologia e inovação, que a própria dinâmica socio-profissional nos vai impondo. Direito é um ramo do saber com objeto, objetivo e pressupostos metodológicos e teóricos próprios, não prescinde da necessidade de organizar os seus sistemas conceptuais, facilitando, assim, que os especialistas dessa área possam estabelecer mapas concepto-definitórios próprios na sua profissão. Partindo de princípio que a Terminologia estuda os termos específicos numa determinada área do saber, possibilitando uma definição por compreensão e extensão sem ambiguidade, é razoável o desafio da proposta de inserção do português jurídico no currículo do curso de Direito nos curricula de ensino de Direito em Angola. É nosso objetivo com esta abordagem de língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola refletir em torno da necessidade de inserção nos curricula de ensino de Direito uma unidade curricular específica de português jurídico. Quanto à metodologia, optamos por uma descrição qualitativa, passando em revista a análise documental que se configurou consentânea para a nossa reflexão.

Palavras-chave: Língua de especialidade; Terminologia; Português jurídico.

The language of speciality: an overview about legal portuguese, trends and challenges in Angola

Abstract : Reflecting on the language of expertise is challenging, taking into account the new approaches and didactic-pedagogical trends, judging also by the challenges in everyday life, in which more and more the different branches of knowledge are guided by a more specialized discourse according to the advances of technique, technology and innovation, which the socio-professional dynamics itself imposes on us. Law is a branch of knowledge with its own object, objective and methodological and theoretical assumptions, it does not dispense with the need to organize its conceptual systems, thus making it easier for specialists in this area to establish their own concept-definitory maps in their profession. Assuming that Terminology studies the specific terms in a given area of knowledge, allowing a definition by understanding and extension without ambiguity, the challenge of the proposal of insertion of legal Portuguese in the curriculum of the Law course in the curricula of teaching of Law in Angola. It is our objective with this specialty language approach: a look at legal Portuguese, trends and challenges in Angola to reflect on the need to include a specific curricular unit of legal Portuguese in the teaching curricula of Law. As for the methodology, we opted for a qualitative description, reviewing the document analysis that was configured in accordance with our reflection.

Keywords: Speciality language; Terminology, legal Portuguese.

* Professor Auxiliar na Universidade Lueji A´Nkonde; Investigador do Centro de Estudos e Desenvolvimento Social da Universidade Lueji A´Nkonde, Angola (CEDESULAN). Investigador do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Évora (CELUÉVORA), Portugal. Orientador de vários trabalhos de Licenciatura e Dissertações de Mestrado, autor de diversos artigos científicos publicados em Angola, Portugal, Brasil e Itália; autor da obra: Aquisição da Competência Lexical em Português Língua Segunda-Especificidades do aluno angolano, Novas Edições Académicas, Brasil (2021).

La langue de spécialité: regard sur le portugais juridique, tendances et défis en Angola

Résumé: Réfléchir sur le langage de l'expertise est un défi, compte tenu des nouvelles approches et des tendances didactiques et pédagogiques, à en juger également par les défis de la vie quotidienne, dans laquelle de plus en plus les différentes branches du savoir sont guidées par un discours plus spécialisé selon les progrès de la technique, de la technologie et de l'innovation, que la dynamique socioprofessionnelle elle-même nous impose. Le droit est une branche de la connaissance avec son propre objet, ses objectifs et ses hypothèses méthodologiques et théoriques, il ne dispense pas de la nécessité d'organiser ses systèmes conceptuels, ce qui permet aux spécialistes de ce domaine d'établir plus facilement leurs propres cartes conceptuelles-définitives dans leur profession. En supposant que la terminologie étudie les termes spécifiques dans un domaine de connaissance donné, permettant une définition par compréhension et extension sans ambiguïté, le défi de la proposition d'insertion du portugais juridique dans le programme du cours de droit dans les programmes d'enseignement du droit en Angola. C'est notre objectif avec cette approche linguistique de spécialité : un regard sur le portugais juridique, les tendances et les défis en Angola pour réfléchir sur la nécessité d'inclure une unité curriculaire spécifique de portugais juridique dans les programmes d'enseignement du droit. Quant à la méthodologie, nous avons opté pour une description qualitative, en passant en revue l'analyse documentaire qui a été configurée conformément à notre réflexion.

Mots-clés: Langue de spécialité; Terminologie, Portugais juridique.

Contextualização sociolinguística de angola

Angola situa-se na África austral, faz limite a norte com os dois congos, República Democrática do Congo e do Congo Brazzaville, no extremo sul com a República da Namíbia, estando limitada a leste com a República da Zâmbia, e a oeste com o oceano Atlântico.

Com uma população a rondar cerca de trinta milhões habitantes[1], distribuídos pelas 18 províncias que a compõe, é um mosaico com distintas línguas africanas, também, conhecidas por línguas nacionais, correspondendo a cada uma das línguas povos e culturas diferentes. A respeito das línguas africanas de matriz bantu, Redinha (1975) destaca estas como as mais faladas em Angola:

Quadro 1: Grupos etnolinguísticos de Angola

Nº ORDEM	DESIGNAÇÃO ÉTNICA	LÍNGUAS
1	Ovimbu	Umbundu
2	Ambundu	Kimbundu
3	Bakongo	Kikongo

[1] Dados do Instituto Nacional de Estatística do ano 2018, www.portal de angola.com, fruto do inquérito realizado em 2014.

4	Tucokwe	Cokwe
5	Vangengela	Ngangela
6	Ovanyaneka-nkhumbi	Olunyaneka
7	Ovahelelo	Oshihelelo
8	Ovambo	Oshikwanyama

Fonte: Rendinha (1975)

Ressalte-se também a existência de outras línguas de matriz não bantu, que se confinam ao extremo sul de Angola, referimo-nos às línguas (Khoi e San), concretamente às Províncias de Cuando Cubango, Huila, Namibe e parte da Província do Moxico.

Em face dessas línguas serem quase residuais, quando comparadas com as de matriz bantu (maioritárias em Angola), muitos autores encaram dificuldades para uma descrição sem aporias. Fernandes & Ntondo (2002) e Lusakalalu (2009) ao se referirem aos Khoi e San, reconhecem haver poucos dados documentais sobre estes povos e línguas, que concluem ser os constituintes de uma pequena porção etnolinguística da África a sul do Sara.

1 Português como língua oficial em angola

Angola torna-se independente em 1975, dada a sua situação multilingue o português manteve o estatuto de língua oficial, concorreu fundamentalmente para que o português mesmo com a independência se mantivesse como a principal língua de escolarização, de comunicação com o exterior e com as diversas organizações internacionais, o facto de todas as línguas africanas faladas em Angola não terem uma abrangência nacional, condição que seria *sine qua non* para a elevação de uma das línguas africanas de Angola à língua oficial e substituta natural do português.

Hoje a língua portuguesa em Angola desempenha várias funções na visão de Silva (2015), elencamos algumas:

a) *A função comunicativa*_ é considerada a atribuição básica de qualquer língua, mas no caso do Português em Angola, ela é usada como o principal veículo de informação na comunicação nacional, e assegura a intercompreensão entre comunidades de línguas maternas diferentes (…);
b) *A função democratizadora*_ ajuda a fomentar o espírito de democracia, e funciona de modo a imprimir celeridade na conciliação democrática, uma vez que, é por força da história, um traço presente na cultura dessa língua. É a única que reúne condições de ser a língua da diplomacia (…);

> c) *A função identificadora*_ todas as línguas de Angola exercem uma função identificadora, mas em níveis diferenciados. No caso específico da língua Portuguesa esta função realiza-se num nível mais universal (…). (p.22).

De acordo com a autora (*op.cit.*), as razões supra estão na base da sua assunção pelo Governo de Angola como a língua oficial, e a posterior deu-se a sua oficialização na carta Magna (Constituição da República, 2010), defendendo-a como o principal veículo de comunicação em todos os prismas.

Destarte, na Constituição da República (2010) clarifica-se o estatuto do português nos seguintes termos: "*a língua oficial da República de Angola é o Português" (p.19).* Nauege (2015), ao debruçar-se sobre o estatuto do português, em Angola, afirma que:

> O Português em Angola é uma língua institucional, sendo usado na administração pública, língua do discurso pedagógico ou de escolarização, de contacto com o exterior, e contacto entre angolanos de diferentes línguas africanas designadas por línguas nacionais. A oficialização do português em Angola, até certo ponto, retira a conotação de ser língua "estrangeira" como era vista anteriormente, mas nalgumas situações, ainda pode ser vista como tal, "estrangeira" por ser aprendida apenas, na sala de aulas, isto é, na escola. Não raro é ouvir, em Angola, termos como língua nacional, língua local ou regional, às vezes para significar a mesma coisa, por exemplo, associa-se ao termo língua nacional às línguas (bantu e não bantu), isto é, nativas; e a língua local ou regional a uma língua nacional/nativa (bantu ou não bantu) que se fala apenas numa Província ou numa localidade (p. 16-17).

Assim sendo, as múltiplas funções que o português vai desempenhando, em diferentes contextos, as outras línguas africanas de Angola não as poderiam desempenhar, pelo facto de não terem uma abrangência nacional, nem fazerem parte de línguas usadas em ambientes de técnica, de ciência e nas organizações internacionais, aduzindo a isso, na altura da independência de Angola, quase todas elas não possuíam uma tradição ortográfica pujante.

2 Considerações terminológicas: terminologia

A Terminologia surge nos anos 60 do século XX, configurando aquilo a que muitos chamam de ciências de léxico (Lexicologia, Lexicografia e Terminologia). Wuster a quem se atribui a paternidade da Terminologia moderna, desenvolveu-a como uma área interdisciplinar, passando a linguística a constituir um ponto de convergência a par das ciências da cognição, da comunicação e da informação (informática). De acordo com Krieger (2011, p.446):

> O pensamento de Wuster foi mais direccionado para a valorização do termo como um nódulo cognitivo de uma área do conhecimento especializado, não sendo visualizado como signo linguístico com os seus naturais componentes constitutivos (…) começam

> a se intensificar proposições linguísticas de investigação terminológica, que representam uma reversão de paradigmas epistemológicos em relação ao estudo dos termos. O grande diferencial é que o termo deixou de ser compreendido apenas como representação ontológica de uma área de conhecimento, passando a ser concebido como um item lexical que, para além de uma dimensão cognitiva, compreende uma face linguística.

A despeito de a Terminologia ter o caráter interdisciplinar na sua concepção seminal de Wuster, é sem dúvida, na sua faceta linguística que vários estudos têm sido feitos, contando também com contribuições fundamentais de outras áreas de conhecimento.

A terminologia nos últimos anos está focada em várias frentes, centrando-se na denominação de noções, conceitos com uma relação na lógica e na linguística, assim sendo, a terminologia distingue um termo do não termo, o que nos permite acreditar que com a inserção do português jurídico nos planos curriculares dos cursos de Direito nas universidades angolanas, dar-se-ia um passo importante para a compreensão de um conjunto de termos próprios no respectivo domínio de especialidade. Felber (1987, p.1) debruçando-se sobre o objeto da Terminologia assere que “a Terminologia designa, por um lado, um conjunto de termos que representam o sistema de conceitos ligados a um domínio do saber, por outro lado, uma publicação (publicação, dicionário) na qual, através dos termos, o sistema dos conceitos de uma área do saber é representado.

Na óptica de Vilela (1995), urge diferenciar a Terminologia daquilo a que chama não-Terminologia e fá-lo na seguinte afirmação: “Na não-Terminologia, o mundo é transformado por meio da língua, em “propriedade do espírito”, na Terminologia mais não temos do que o registo e a catalogação do mundo, sendo a palavra apenas um mero instrumento desse registo e catalogação. Na Terminologia a palavra fica sempre algo exterior à língua” (Vilela, 1995, p. 37-38).

De acordo com Vilela (1995), compreende-se a terminologia como o conjunto dos termos próprios que estão conexos à arte, ciência ou outro ramo do saber ou técnico, com pressupostos metodológicos e instrumentos que se adéquam aos diversos campos a si ligados. Para Costa (2001), “a Terminologia é Uma área de especialidade no seio da linguística, que estuda o comportamento linguístico das unidades terminológicas, recorrendo aos contextos e, de forma mais abrangente, aos textos em que ocorrem” (p.6).

Depreende-se dos autores supra (Felber, 1987; Vilela, 1995; Costa, 2001) que a Terminologia tem como ponto nevrálgico a denominação de noções, de conceitos, com

uma forte ligação às ciências da linguagem e da lógica, com a distinção daquilo que é termo e não termo, quando se busca subsídios à sintaxe, morfologia, semântica e lexicologia.

Sendo que, a terminologia, hoje em dia, é uma área inter ou multidisciciplinar ao serviço de desambiguação de noções, conceitos e situa-se ao lado externo da palavra, configurando-se como a ciência própria para a definição de um termo e não termo no domínio de especialidade. Collinson s/d *apud* (apud Ullman, 1964), ao abordar a Terminologia, distingue várias possibilidades de um termo, que passamos a destacar algumas :

> 1) Um termo é mais geral que outro: *refuse* [recusar]__ *Reject* [rejeitar]; 2) Um termo é mais intenso que outro: *repudiate* [repudiar]__*refuse;* 3) Um termo é mais emotivo que outro: *reject__decline* [declinar]; 4) Um termo pode implicar aprovação ou censura moral enquanto que o outro é neutro: *thrifty* [parco, frugal]___*economical* [económico]; 5) Um termo é mais profissional que outro: *decease* [óbito]__*death* [morte]; 6) Um termo é mais literário que outro: [passamento]__*death*; 7) Um termo é mais coloquial que outro: *turn down* [dizer que não]___*refuse;* 8) Um termo é mais local ou dialectal que outro: o escocês *fletcher__butcher* [carniceiro] (p. 2954-295).

Destarte, a catalogação, definição e agrupamento ontológico de termos que fazem parte de uma determinada área específica com vista a evitar conotações, sendo noções de ciência, da arte, e/ou da técnica, é tarefa primordial da terminologia, sendo que só no domínio de especialidade se pode hierarquizar o saber, as noções e a percepção sem ambiguidade de um dado termo.

3 Língua de especialidade

Língua de especialidade é um termo que não colhe consenso no seio de linguistas (cf. Rey 1976; Quemada, 1978), por considerarem o conceito de língua restrito a um sistema. Boutin-Quesnel (1985) lembra que a língua de especialidade engloba um conjunto de meios linguísticos próprios que se referem a um domínio do saber, ciência, técnica, tecnologia, etc.

Para Kocourek (1991), “a língua de especialidade é uma sub-língua da língua dita natural, rica de elementos braquigráficos, abreviaturas e ideográficos (…) conforme as suas dependências gramaticais” (p.12). Segundo Browker e Pearson (2002), a língua de especialidade é definida como (…) *the language that is used to discuss specialized fields*

of knowledge (…) (p.25). Referindo-se à língua de especialidade, Vilela (1995) assegura que:

> (…) Os domínios técnicos, os campos profissionais, as disciplinas científicas explodiram, e fragmentos desta explosão passaram a constituir áreas autónomas, e a língua é forçada a configurar as novas realidades (…). Há assim uma generalização de conhecimentos e simultaneamente uma especialização cada vez mais acentuada. É a língua que tem de harmonizar cada ciência no seu interior, pôr as ciências frente a frente para as fazer convergir linguisticamente e sintonizar a língua da ciência com a língua comum (Vilela, 1995, p.35-36).

A cultura e o meio ambiente estão em constante transformação, como consequência, assiste-se a uma maquinização e robotização através da informação que não está confinada a elites, mas sim está à disposição de todos, cabendo aos professores de línguas, por meio de programas de ensino, refletirem sobre esta guinada. A língua de especialidade ajuda a ter um denominador comum, possibilitando em vários domínios da ciência, da técnica, profissional, das tecnologias, a não aparição de ambiguidades.

É função principal da Terminologia o estudo de termos afetos a uma determinada área do saber, fazendo com que não haja ambiguidade na classificação de um termo se pertence ou não a uma área específica, com metodologias e pressupostos teóricos delimitados e claros para cada caso; essas e outras atribuições da terminologia fazem-nos apontar a necessidade e pertinência atuais de se relevar o ensino do português jurídico, permitindo a organização hierarquizada de conhecimentos, pressupondo, como é certo, a normalização com base nos pressupostos com aceitação internacional.

4 Relevância do ensino do português jurídico

Quando compulsamos os planos curriculares, os programas e outros instrumentos didáctico-pedagógicos em uso nas distintas universidades e Instituições de Ensino Superior, doravante (IES), que ministram os cursos de Direito em Angola, constatamos uma lacuna no que respeita à necessidade de inserção de uma cadeira curricular específica, cujo objetivo primacial seja o de ensinar o português jurídico. Em nosso entender, deve inserir-se uma cadeira (disciplina) específica que permita a aquisição de habilidades retórico-discursivas ligadas a ciências do Direito, que julgamos imprescindíveis para um profissional/especialista na área do Direito.

Atualmente, as Universidades e IES que ministram os cursos de Direito em Angola, nas suas grelhas curriculares, quase todas senão a maioria, introduziu a cadeira de

Língua Portuguesa, com algumas diferenças terminológicas (Língua Portuguesa I e II, Técnicas de Expressão e Comunicação, Técnicas de expressão oral e escrita) todas elas abarcam conteúdos inerentes à gramática, língua e cultura portuguesas. Com esta disciplina já se consegue munir os estudantes de Direito de ferramentas basilares ao introduzir e, nalguns casos, consolidar habilidades comunicativas, orais e escritas. Referindo-se à competências terminológicas, Costa (2001, p.200) destaca o seguinte:

> (…) para que um membro de uma comunidade de científica seja aceite e reconhecido como especialista, é necessário que active mecanismos discursivos (escritos e/ou orais) que lhe permita partilhar o seu saber com os membros da comunidade a que pertence.

Costa (op. cit, 2001) defende ainda que: *o uso adequado da Terminologia e a sua inserção correcta no contexto ou no discurso é comum a todos que constituem uma comunidade científica, podendo ser excluído todo aquele que não possui esse saber* (p.201). Na nossa óptica, concordando com (Costa, 2001), o esforço para aquisição das habilidades retorico-discursivas por parte de estudantes de Direito, seria menos hercúleo com a inserção das noções da Língua de especialidade, português jurídico, nos programas ou currículos de Direito.

A nossa sugestão prende-se com a necessidade de inserção de um português jurídico, que dê conta e facilite a aquisição de competências retórico-discursivas, ou seja, terminologia do Direito, tendo em atenção a especificidade da formação do grupo-alvo (futuros juristas, advogados, Magistrados, ou seja, operadores de justiça).

Destarte, o ensino-aprendizagem da terminologia jurídica faz-se mister para os estudantes de Direito, constituindo-se já, em si, um desafio das novas tendências no ensino do Direito em Angola, pois, dominar conceitos que os termos designam em qualquer especialidade, e não é exceção ao Direito, é uma mais-valia, possibilitando a imersão na terminologia específica.

Notas finais

É inegável a importância que a língua de especialidade apresenta nos dias de hoje, de acordo com diferentes autores que nos serviram de base para a nossa reflexão.

Acreditamos ser pertinente que se criem condições que visam a elaboração de uma proposta programática, que possa ser inserida no plano curricular das grelhas de

cursos de Direito, pois, seria uma mais-valia não só para os estudantes de Direito hoje, mas futuro profissional e/ou operador no domínio de justiça no país e noutras latitudes do Mundo, bem como para os docentes e intérpretes ou tradutores.

É, também, ponto assente que o domínio da Terminologia jurídica é fulcral para o profissional em formação, pois, no exercício da sua profissão nada lhe seria estranho ao se deparar com termos que remetessem a um conceito específico, cuja definição poderia ser analisada por compreensão ou extensão, evitando dessa forma a ambiguidade terminológica.

Assim, a inserção no plano curricular do curso de Direito ministrado em Angola de uma disciplina específica, podendo ser Português Aplicado ao Direito, que verse sobre a terminologia do direito, a ser ministrada no 2º ano do Direito, tendo como cadeira de precedência a Língua Portuguesa (dada) como disciplina não específica, ajudaria a colmatar as lacunas a que nos referimos.

O papel que Angola joga ao nível da região da África austral, dos grandes lagos, na CPLP, dentro da União africana e nos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), numa só palavra, é um país cuja cooperação é muito marcante, isto o obriga a ter também uma organização de sistemas conceptuais à altura das exigências geo-estratégicas em diversos ramos, tais como Direito, Ensino, Recursos minerais, Economia, Agricultura, só para citar.

Referências

Boustin-Quesnel, R. et. al. (1985), *Vocabulary sustématique de la Terminologie.* In cahiers de L'office de la langue francaise. Quebec: s.e.

Browker, L. & Pearson (2002), *Working with specialized language. A practical guide to using corpora.* Routladge. London and New York: Taylor and Francis group.

Costa, R. (2001), *Pressupostos Teóricos e Metodológicos para a extracção automática de Unidades terminológicas Multiléximicas*. Dissertação de doutoramento em Linguística. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Felber, H. (1987). *Manuel de Terminologie*. Paris: UNESCO e Inforterm.

Fernandes, J.; Ntondo, Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Edições Nzila.

Governo de Angola.(2010). *Constituição da República de Angola*. Disponível em: *http//www.governo.gov.ao/arquivos/*constituição da República de Angola.

Kocourek, R. (1991), *La langue française de la technique e de la sicience.* Paris. La documentation Française.

Krieger, M. (2011), Revel. V.9. nº17, 2011[www.revel.inf.br]- Excerto da entrevista.

Lusakalau, P. (2005). *Línguas e Unidades Glossonímicas*. Luanda: Nzila.

Nauege, J. (2015). *Aquisição da Competência lexical na aprendizagem do PL2*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Nova de Lisboa.

Quemada, B. (1978), Technique e language. Histoire de techniques*. Enciclopedie de la Pleiade*. Paris. Gallimard.

Redinha, J. (1975). Distribuição étnica de Angola. Luanda: Instituto de Investigação Científica de angola.

Rey, A. (1976), La terminolgie: reflexions sur une pratique et sur theorie. In: Terminologies. Paris. AFTERM. p. 14-40.

Silva, A. P.G. da (2015), *Lexicografia Bilingue de especialidade- E. Dicionário Português Kimbundu no domínio da saúde.* Tese de doutoramento em Linguística. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Ullman, S. (1964), *Semântica: uma introdução à ciência do significado.* Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª edição Lisboa. Calouste Gulbenkian. Trad. de J. Osório Mateus.

Vilela, M. (1995)*, Léxico e Gramática.* Coimbra. Livraria Almedina.

Recebido em: 12/02/2022
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): NAUEGE, João Muteteca. A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.247-256, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Nauege, João Muteteca. (jan./jun.2022). A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 247-256.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº1 | p.257-272 | jan./jun. 2022* ISSN: 2764-1244

A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense

Vaz Pinto Có*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-9943-8912

Resumo: (português): A Guiné-Bissau é um país que sua variedade do português é posta em dúvida, ou melhor, o modo do uso da língua portuguesa dos guineenses é atrelado comumente a de Portugal, como se a sociedade e cultura guineense fossem reproduções da sociedade e da cultura portuguesa. Neste sentido, o presente ensaio visa refletir sobre a indissociabilidade entre a língua e a cultura, no nível lexical do português da Guiné-Bissau, a partir das obras literárias dos escritores desse país, visando compreender a configuração da língua portuguesa no contexto guineense. O trabalho foi ancorado no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2016, VOLOCHINOV, 2018), compreendendo a língua como prática social. Adotou-se o método bibliográfico e abordagem qualitativa. *Corpus* foi constituído por três (3) obras literárias: o romance *A última tragédia* (SILA, 2006), o livro de poesia No fundo *do canto* (SEMEDO, 2010) e a obra de contos *Cantar do galo* (BANORI, 2017). Por meio da leitura dessas obras, foram retiradas algumas palavras que refletem as especificidades do português guineense. Em seguida, considerando o contexto em que foram utilizadas, discuto como elas se apontam a significação por além da dimensão linguística. Confirma-se a relação constitutiva entre a língua, a sociedade e a cultura. E o português guineense está sendo constituído em interação com a língua Bissau-guineense e as práticas culturais locais.

Palavras-chave: Português guineense; Círculo de Bakhtin; Língua como interação; Prática social.

Resumu (Bissau-guineense): Guiné-Bissau i um pais ki si purtuguis ka ta konsideradu, manera di usa purtuguis di guinensis i ta ligadu sempri ki purtuguis di Portugal, suma si sosodadi di Guiné-Bissau ki si kultura sedu nam kopia di sosodadi i di kultura di Portugal. Pa kila, es tarbadju tene suma obidjetibu di pensa manera ki lingua ka pudi sedu separadu ku kultura, na dimenson di palabras di purtuguis di Guiné-Bissau, nde ki i usadu librus di literatura escribidus pa escritoris di es pais, na sentidu di ntindi kuma ki purtuguis konfigura na relidadi di Guiné-Bissau. Tarbadju i apoiadu na Circulu di Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2016, VOLOCHINOV, 2018), lingua i tomadu suma pratika social. Pa fasi es tarbadju i tomadu método bibliográfico i abordagem qualitativa. *Corpus* i formadu pa es tris (3) librus di literatura: romansi *A última tragédia* (SILA, 2006), libru di poesia No fundo *do canto* (SEMEDO, 2010) e libru di kontus *Cantar do galo* (BANORI, 2017). Nlei es librus i ntira palabras ki ta mostra partikularidadi di purtuguis di Guiné-Bissau. Dipus i djubidu kontextu ki es palabras usadu nel, ndiskuti kuma ki se sintudu ultrapasa nivel di lingua. I notadu kuma lingua sta ligadu diretu ku sosodadi i ku kultura. Tambi purtuguis di Guiné-Bissau i sta na sedu formadu na basi di relason ki i sta na tene ku lingua Bissau-guinensi i ku kulturas di pais.

Palabras-tchabi: Purtuguis guinensi; Circulu di Bakhtin; Lingua suma interason; Pratika social.

La langue et la culture : une approche sur le portugais guinéen

Résumé (francês): La Guinée-Bissau est un pays dont la variété du portugais est remise en cause, ou plutôt, la façon dont les Guinéens utilisent la langue portugaise est communément liée à celle du Portugal, comme si la société et la culture guinéennes étaient des reproductions de la société et de la culture portugaise. En ce sens, le présent essai vise à réfléchir sur l'inséparabilité

* Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Linguística Aplicada- 2021, Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada (UECE). Licenciado em Letras Língua Portuguesa-2018, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: vazcopinto@gmail.com

entre langue et culture, au niveau lexical du portugais de Guinée-Bissau, des œuvres littéraires d'écrivains de ce pays, visant à comprendre la configuration de la langue portugaise dans le contexte guinéen. Le travail était ancré dans le cercle de Bakhtine (BAKHTIN, 2003, 2016, VOLOCHINOV, 2018), comprenant le langage comme une pratique sociale. La méthode bibliographique et l'approche qualitative ont été adoptées. Corpus composé de trois (3) œuvres littéraires : le roman A Última Tragédia (SILA, 2006), le livre de poésie No Fundo do Canto (SEMEDO, 2010) et la nouvelle Cantar do Galo (BANORI, 2017). A travers la lecture de ces ouvrages, certains mots reflétant les spécificités du portugais guinéen ont été retirés. Puis, considérant le contexte dans lequel ils ont été utilisés, je discute de la manière dont ils pointent vers un sens au-delà de la dimension linguistique. Une relation constitutive entre langue, société et culture était perçue. Et le portugais guinéen se constitue en interaction avec la langue bissau-guinéenne et les pratiques culturelles locales.

Mots-clés: Portugais guinéen; Cercle Bakhtine; Le langage comme interaction; Pratique sociale.

Considerações iniciais

Este ensaio visa refletir sobre a indissociabilidade entre a língua e a cultura, no nível lexical do português da Guiné-Bissau, a partir das obras literárias dos escritores guineenses, visando compreender a configuração da língua portuguesa nesse país. A pesquisa é de cunho bibliográfica, a análise foi ancorada na abordagem qualitativa. A Guiné-Bissau é um país que sua variedade do português é posta em dúvida, o modo do uso da língua portuguesa dos guineenses é atrelado comumente a de Portugal, como se a sociedade e cultura guineense fossem reproduções da sociedade e da cultura portuguesa.

Essa questão está relacionada com a confusão entre a gramática normativa e a língua, ou melhor, a gramática é compreendida como se fosse sinônimo da língua, assim, ignorando a perspectiva da língua como prática social situada. Logo que a Guiné-Bissau se tornou independente unilateralmente de Portugal, em 24 de setembro de 1973, o português adquiriu a função da língua oficial, a língua que deve ser usada na administração pública, nos documentos oficiais, também, porquanto goza do privilégio de ser a única língua do ensino guineense.

Como português pode gozar do estatuto da oficialidade na Guiné-Bissau desde a década de 70 do século XX e não existir uma variedade guineense? Esta questão não é de pesquisa, neste trabalho não se pretende comprovar a existência do português guineense, porque compreendendo a língua como prática social e o português sendo língua oficial da Guiné-Bissau, parte-se a priori que existe a variedade guineense, as particularidades dessa variedade podem até não serem conhecidas devido à falta dos estudos. No entanto, isso não significa que o português não se constitui de uma forma específica no contexto da diversidade linguística e cultural da Guiné-Bissau.

Este trabalho está organizado em quatro seções, além da introdução na qual apresentou-se objetivo e seu contexto. Na primeira foi feita uma breve contextualização sobre a realidade do português na Guiné-Bissau, na segunda discute-se a perspectiva interativa da língua, na terceira aborda-se a relação entre a língua e a cultura a partir das obras literárias dos escritores guineenses, na quarta constam as considerações finais do trabalho.

2 U**ma breve contextualização do português na Guiné-Bissau**

A língua portuguesa não goza da mesma realidade na Comunidade dos países da língua oficial portuguesa (CPLP) (COUTO; EMBALO, 2010, OLIVEIRA, 2016). Conforme Oliveira (2016), porquanto no território da CPLP há discrepância entre os dados demográficos e os dados demolinguísticos, ou seja, um número muito significativo dos cidadãos dos países em que o português tem o estatuto de oficialidade não usam essa língua nas suas interações do dia a dia. Entretanto, considerando o processo do crescimento do português no espaço da CPLP, Oliveira (2016) ressalta que há possibilidade de os dados demográficos e os dados demolinguísticos coincidirem daqui a 100 anos na comunidade da CPLP:

> (...) os dados demográficos e os dados demolinguísticos tendem a convergir no futuro, isto é, poderemos usar os dados de população com alguma segurança para análise do número de falantes da língua. A urbanização crescente da população, em países como os PALOP, em que o português é muito mais presente no meio urbano que no meio rural, bem como o crescimento rápido do acesso aos meios massivos de comunicação social, entre eles a internet via telefone celular, são outros fatores que deve acelerar o aprendizado da língua oficial, em especial considerando a fraca presença das línguas africanas na internet até o momento (OLIVEIRA, 2016, p. 34).

A ampliação da urbanização é fator importante no processo de crescimento do português, uma vez que, por exemplo, nos países africanos de língua oficial portuguesa, o português está mais presente na zona urbana que na zona rural. Esse fator também está atrelado à escolarização, porque, por exemplo, na Guiné-Bissau, a tendência é que apenas os cidadãos escolarizados sejam falantes da língua portuguesa. Neste sentido, a redução da taxa de analfabetismo da palavra pode contribuir para o aumento dos falantes dessa língua nesse país. A expansão dos meios de comunicação de massa,

principalmente a ampliação da rede de internet, vão contribuir também para acelerar o processo de crescimento do português, sobretudo nos PALOPs[1].

Conforme Couto e Embaló (2010), o português é falado por 13% dos guineenses como segunda língua, até como terceira língua: um guineense pode ser falante do guineense (crioulo) e mais outra língua étnica, e, só mais tarde já na idade escolar ter contato com o português. Para os autores, apenas é falada como primeira língua pelos filhos dos guineenses que residem no Brasil ou em Portugal como imigrantes ou em formação ou por filhos de casais mistos, por exemplo, entre um (a) guineense e um(a) português(a). Já o guineense (crioulo) é falado por 75% a 80% dos guineenses.

Já conforme o Recenseamento Geral da população e Habitação de 2009, 27% dos cidadãos guineenses sabem a língua portuguesa. Esse dado pode estar mais próximo da realidade em relação aos dados apresentados por Couto e Embaló (2010), porque, conforme os dados apurados nesse recenseamento, 49, 7% da população guineense é alfabetizada. Nesse caso o português sendo a língua em que os guineenses são alfabetizados, não haverá muita discrepância entre os cidadãos que sabem a língua portuguesa e com a população alfabetizada no país. No meio urbano 46, 3% dos guineenses têm conhecimento do português contra 14,7% no meio rural. Já o guineense é falado por 90,4% da população. No meio urbano por 92,4% e 89,8% no meio rural.

Para Couto e Embaló (2010), um estrangeiro na Guiné-Bissau pode precisar apenas de alguns meses para se tornar falante do guineense (crioulo), dado que, nas cidades, principalmente na capital, Bissau, é a língua mais falada. Já em relação ao português provavelmente pode não saber esse idioma, tendo em conta que, não é falado nas comunidades. Neste sentido, para aprendê-lo é necessário ingresso no ensino formal.

No que diz respeito à oralidade, nas ruas, nas discotecas, nos estádios e no pátio das escolas, para Couto e Embaló (2010), o guineense é mais presente que o português. De acordo com minha experiência como estudante do Ensino guineense, o português é usado, habitualmente, nas salas de aulas, na interação entre o docente e os alunos. No entanto, quando um discente interage com outro discente a tendência é recorrer ao guineense em detrimento do português.

Nas sessões parlamentares da Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau, os debates são conduzidos praticamente em guineense, o português só é recorrido para a leitura de um texto escrito. Essa questão também se verifica nos debates eleitorais feitos

[1] Países africanos de língua oficial portuguesa

por candidatos ou de partidos políticos para difundirem os seus projetos às populações (CÓ, 2021).

Nos programas de rádios, tanto na Rádio Estatal da Guiné-Bissau, como nas Rádios privadas do país, Pindjiguiti, Bombolom e Jovem, por exemplo, o guineense conta com maior domínio. Por conta disso, a Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau, em 2007, estipulou quota de 50% entre guineense e português nas programações das Rádios do país (COUTO; EMBALÓ, 2010). No entanto, o guineense ainda domina as programações das rádios do país, desde a Rádio Nacional, Privadas até as Rádios Comunitárias (CÓ, 2021). Na televisão nacional da Guiné-Bissau (TGB), praticamente única emissora televisiva no país, para Couto e Embaló (2010), o português conta com mais domínio. Pelo que observo nas TVs digitais: TV Radio Bantaba[2] e Obulum[3], o guineense é mais presente. No que refere à escrita, o português predomina, ou melhor, a maioria da produção escrita da Guiné-Bissau é feita na língua oficializada. Por exemplo, a maioria da publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Guiné-Bissau (INEP) é feita em português (COUTO; EMBALO, 2010).

Na imprensa escrita, a língua portuguesa conta com mais presença, o guineense só é recorrido ocasionalmente, por exemplo, quando é publicado algum poema neste idioma (COUTO; EMBALO, 2010). Isso pode ser verificado na página online do Jornal O ‘democrata[4], ou melhor, a maioria das publicações desse veículo de comunicação é feita em português desde editorial a notícia. Essa situação também ocorre na publicação escrita feita nas páginas das redes sociais das seguintes rádios: Rádio Jovem de Guiné-Bissau[5], Capital FM[6] e Sol Mansi[7]. Para Couto e Embaló (2010), o guineense não é idioma da imprensa escrita, dado que, até presente momento não conta com uma norma ortográfica, apesar de ter havido uma proposta feita por Ministério da Educação da Guiné-Bissau, em 1987, no sentido de normatizar sua escrita.

A partir do que foi exposto, percebe-se que, porquanto na Guiné-Bissau, o português não é língua falado no dia a dia. Ainda está restrito ao espaço institucional do ensino, por exemplo, as escolas e as universidades, dando conta da prática linguística que envolve a escrita e a leitura. Essa realidade está na origem do equívoco de negar a existência de

[2] TV Rádio Bantaba: https://www.facebook.com/radiobantaba
[3] TV Obulum: https://www.facebook.com/tvobulum
[4] Jornal O ‘democrata: https://www.odemocratagb.com/. Acesso em 15 abril de 2020.
[5] Rádio Jovem de Guiné-Bissau: https://www.facebook.com/radiojovemgb.
[6] Rádio Capital FM: https://www.facebook.com/cfmgw
[7] Rádio Sol Mansi: https://www.facebook.com/search/top?q=r%C3%A1dio%20sol%20mansi

variedade do português guineense, como já foi sublinhado, esse equívoco está relacionado com o desconhecimento da língua como prática social e tendo a cultura como um elemento constitutivo, isto é, não existe a língua sem uma cultura.

Na Guiné-Bissau, devido ao estatuto de oficialidade, o português é língua guineense. Desde a independência até o presente momento nosso país já conta com um grande patrimônio cultural nessa língua, por exemplo, na literatura e na música, isso é impossível ser visto em Senegal, o país em que o português não tem estatuto de oficialidade. Como um país pode ter patrimônio cultural em uma língua, mas não tem sua própria variedade naquela língua? Esta questão demonstra que a discussão voltada para a língua portuguesa na Guiné-Bissau precisa ir além da dimensão linguística, a questão social, cultural, histórica e política precisam ser consideradas, porque só assim é possível compreender a configuração dessa língua no contexto guineense.

3 A perspectiva interativa da língua

Neste ensaio, adota-se a perspectiva interativa da língua, nesse caso, a língua não é apenas um instrumento usada para mediar a interação social, pelo contrário, é um elemento constitutivo do sujeito, também ela não se restringe somente a dimensão linguística, porque a prática social e cultural são fundamentais para compreender a configuração de uma língua em um determinado contexto, bem como para uma análise linguística (BAKHTIN, 2003, 2016, VOLOCHINOV, 2018).

Esse entendimento da língua põe em xeque outras duas abordagens linguísticas: o *subjetivismo idealista* ou *individualista* e o objetivismo *abstrato*. O *subjetivismo idealista* define a língua como uma atividade mental e individual. Nessa abordagem o cérebro do falante é basilar para a prática da produção linguística, isto é, o uso linguístico depende da habilidade do falante, pois, a língua é só uma ferramenta que ele usa para transmitir seu pensamento (WEEDWOOD, 2002, VOLOCHINOV, 2018). Diante disso, para Volochinov (2018), o *subjetivismo idealista* é uma abordagem filosófica linguístico que parte do interior para o exterior, já que, nela o enunciado é entendido como monológico, é proferido devido à criatividade do falante, ignorando o papel da sociedade e da cultura no processo da produção e da compreensão linguística. Ainda o enunciado foi configurando nessa abordagem como um fenômeno abstrato que não é orientado socialmente:

> Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc (VOLOCHINOV, 2018, p. 184).

O enunciado insere-se constantemente em um processo dialógico, está voltado para uma resposta dentro da cadeia da interação discursiva, os interlocutores não recebem passivamente o sentido do enunciado, porque participam ativamente e responsivamente no processo de compreensão do enunciado. Por isso, Bakhtin (2016) afirma que o falante não é Adão bíblico, ou seja, ele não é primeiro sujeito a tomar a palavra, pelo contrário, está inserido na cadeia de interação discursiva.

Por sua vez, o *objetivismo abstrato* tendo Saussure como seu principal nome (BAKHTIN, 2003, VOLOCHINOV, 2018) adota uma perspectiva linguística semelhante do *subjetivismo idealista*, já que, a língua é reduzida a mero instrumento de comunicação e o enunciado também é entendido como monológico. O interlocutor recebe passivamente a mensagem proferida pelo falante e, consequentemente, não constrói ativamente o significado do enunciado a partir do contexto social.

De acordo com Saussure (1972), a língua é constituída por uma parte social que ele denomina de *langue* (língua) e a parte individual denominada de *parole*. No entendimento do autor, há relação entre essas duas partes, porque, não tem como conceber uma desconsiderando a outra. Entretanto, Saussure (1972) defende que a parte social da língua (langue) que precisa ser tomada como objeto de estudo da linguística:

> [A língua] trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 1972, p. 21).

Na perspectiva saussuriana, a língua é um sistema abstrato e psíquico, ou melhor, ela é um fenômeno guardado no cérebro de um indivíduo ou dos indivíduos que pertencem à mesma comunidade linguística. Esse entendimento da língua não leva em consideração as variáveis ideológicas, históricas, políticas, culturais e sociais estabelecidas nas interações discursivas.

Conforme Saussure (1972), a parte social da língua é essencial enquanto a parte individual é acessória e acidental. Desse modo, o interesse de investigar a língua precisa ser voltada para a classificação do sistema linguístico, isto é, compreender sua

estruturação e sua sistematização e não no sentido de entender como a língua se configura em cada contexto.

Nessa abordagem, o signo linguístico não foi tomado como um elemento social, é uma propriedade exclusiva do falante. Para Volochinov (2018), o signo linguístico é resultado do processo social, já que, só assim ele pode ser compreendido. O autor ressalta que é impossível existir durante a interação discursiva, o interlocutor abstrato, localizado em um contexto sem se envolver numa relação social. Assim, é impossível as pessoas nascidas na Guiné-Bissau e que vivem no contexto da diversidade linguística e cultural guineense, suas produções linguísticas na língua portuguesa não apontaram os aspectos sociais e culturais locais.

É na base disso que a teoria bakhtiniana toma o enunciado como objeto de estudo da linguagem, dado que, o enunciado é constituído por interlocutores reais, está inserido em um contexto concreto, dialoga com os enunciados anteriores e pode ser retomado mais tarde por enunciados que podem vir a serem produzidos. Bakhtin (2003, 2016) considera o enunciado como base da interação discursiva, pois, ele é a unidade real da língua e não a unidade convencional:

> O enunciado não é uma unidade convencional, mas unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o 'dixi' percebido pelos ouvintes [como sinal} de que o falante concluiu sua fala. (BAKHTIN, 2016, p. 29).

O enunciado não é uma unidade abstrata e ficcional da língua, é a unidade concreta que representa o processo da interação discursiva. Também o interlocutor da interação não participa de uma forma passiva na prática da linguagem, porque adota sempre uma posição ativa e responsiva, nem se ele ficasse em silêncio no momento da interação. Por isso, o enunciado como unidade da interação discursiva tem um papel fundamental no processo da interação discursiva e da compreensão da linguagem:

> A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva- *o enunciado*. Porque o discursivo só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 28).

O enunciado não é proferido de uma forma isolada sem ancorar em um contexto concreto. Isso demonstra que Bakhtin (2003) coloca a língua na dimensão social e cultural, visto que, apenas a questão linguística seria insuficiente para dar conta da

compreensão do enunciado, ou seja, não se pode desconsiderar a sociedade e a cultura no processo da interação discursiva e da análise linguística. O enunciado como unidade da interação linguística tem uma configuração social e cultural, em detrimento das unidades linguísticas que fazem sentido apenas dentro do sistema linguístico:

> {...} enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações; demais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016, p. 33).

Uma palavra, uma oração e outras unidades linguísticas a priori não são enunciados, mas podem se tornar os enunciados quando se funcionam como unidade da interação discursiva, principalmente se estão inseridos em um determinado contexto, proferidos por sujeitos reais e dão possibilidades de serem respondidos por outros sujeitos posteriormente. Por isso, Bakhtin (2016) não toma a oração, a unidade da língua, como objeto do estudo da linguagem, porque ela não tem uma configuração extraverbal:

> A oração não se correlaciona de forma imediata nem pessoal com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com os enunciados de outros falantes, mas tão somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto (BAKHTIN, 2016, p. 32).

A oração não está relacionada com o contexto social nem está correlacionada com os enunciados proferidos por outros falantes, nesse caso pode apenas adquirir esse papel quando se configura como enunciado, dialogando com o contexto em que está inserido. Essa questão demonstra que a língua é o elemento constitutivo da prática social, esta não é universal, é sempre situada, por isso, a língua terá uma configuração específica em cada contexto.

4 A indissociabilidade entre a língua e a cultura

Para dar conta do objeto formulado neste trabalho que é a indissociabilidade entre a língua e a cultura, particularmente na dimensão lexical da variedade do português guineense. *Corpus* foi constituído por três (3) obras literárias dos escritores guineenses: o romance *A última tragédia*, escrito por Abdulai Sila, publicado no Brasil pela editora Pallas em 2006. Livro de poesia *No fundo do canto,* de autoria Odete Costa Semedo, publicado pela editora Nandyala em 2010 e a obra de contos *Cantar do galo*, escrito por Eliseu Banori, editada pela Gramma em 2017. A partir da leitura dessas obras, foram retiradas algumas palavras que refletem as especificidades do português guineense, conforme o

quadro a seguir. Em seguida a partir do contexto em que foram utilizadas, discuto como elas se apontam a significação por além da dimensão linguística, refletindo sobre a relação constitutiva entre a língua e a cultura.

Quadro 1: Alguns léxicos do português guineense

A última tragédia/Abdulai Sila	
Palavra	**Significado mais próximo**
Baloba	Espaço sagrado de reza/ local de convívio entre aqueles que estão neste lado de vida e aqueles que vivem na dimensão espiritual
Blufo	Quem não foi ao fanado
Confiado	Atrevido
Conhecer olhos	Ser muito educado, comportar bem
Couro	Cargo, posição
Mancarra	Amendoim
Pautero	Indivíduo dotado de poderes sobrenaturais normalmente para fazer bem
Fanado	Cerimônia da iniciação à vida adulta
Pegar teso	Empenhar-se, esforçar-se, dedicar
Furtar a boca	Quebrar o sigilo, contar um segredo
Tabanca	Aldeia
Tatal-tafal	Trafulhice, aldrabice
Homem grande	Ancião
Fundo canto/Odete Semedo	
Pastro	Pássaro/ave
Mantenha	Cumprimento/saudação
Mufunesa	Azar, desgraça
Bolanha	Arrozal/ local em que se cultiva o arroz
Bombolon	Instrumento sagrado usado na toka-tchur, cerimônia realizada após a morte de uma pessoa
Iran	Espírito sagrado
Estin	Fulano
Passada	Conversa/contar histórias
Tarrafe	Mangal/manguezal
Djugde	Abutre/urubu
Cantar do Galo/Eliseu Banori	
Um tiro	Uma refeição por dia
Sabura	Contentamento, delícia, encanto
Pegar bico	Pedir casamento logo que a criança nascer
Toka-tchur	A cerimônia realizada após a morte de uma pessoa
Noba	Notícia
Badjuda	Menina, namorada
Bancada	Espaço de diversão, usado mais para os jovens

Fonte: Elaboração própria

Quem entende a língua como um sistema fechado em si sem relação com a realidade social, pode considerar a maioria das palavras desse quadro apenas do guineense e não do português, assim, ignorando a língua como prática social intrinsecamente ligada com a cultura. Couto e Embaló (2010) denominam o português guineense de “português acrioulado” devido sua relação com o guineense, a língua veicular do país. Também consideram a variedade do guineense supostamente falada nos centros urbanos de “crioulo aportuguesado”, porque essa variedade empresta às palavras da língua portuguesa. Isso demonstra que essas duas línguas têm uma relação mútua no contexto guineense, ou melhor, alguns léxicos do português guineense também são do guineense e vice-versa.

Por exemplo, no guineense, atualmente é possível observar o emprego da *varanda* e da *vaca* em detrimento de *baranda* e *baca*. No entanto, é desconhecimento linguístico acreditar que *varanda* e *vaca* não são palavras do guineense. A língua é heterogênea, ou seja, em uma língua não há somente uma única maneira de dizer alguma coisa (LABOV, 2008). Assim, não há nenhum problema de alguns guineenses preferirem usar *varanda* em detrimento da *baranda* e o uso da *varanda* não pode ser vista como errado, porque o correto é usar *baranda.*

Já em relação ao português guineense, por exemplo, a palavra *noba* usado por Banori (2017) deve ser compreendido como vocábulo do português, entretanto, seu uso não exclui o uso da palavra *notícia*, porque essas duas palavras na variedade do português guineense são sinônimos. Isso também vale para *pastro* encontrado No fundo do canto, Semedo (2010), no português guineense pode usar a palavra *pastro* ou *pássaro*, desse modo, ambos os léxicos são do português.

A palavra *mufunesa* embora seja colocada na parte que colocamos as palavras retiradas na obra de Semedo (2010), também apareceu no livro de Sila e de Banori, isso demonstra que ela está concorrendo no português guineense com as palavras *azar* e *desgraça*. Por isso, a relação intrínseca entre o guineense e o português não pode ser ignorada no processo da compreensão da variedade do português guineense. A língua é uma prática social, ou melhor, o uso linguístico é feito dentro de um contexto sociocultural situado.

Makoni e Meinhof (2006) afirmam que a linguagem pode ser um processo natural para nós seres humanos, no entanto, as línguas devem ser entendidas como elementos

das construções sociais e históricas. A língua portuguesa não chegou à Guiné-Bissau e os guineenses foram proibidos de usá-la de acordo com a realidade do país. Isso não aconteceu, até se tivesse acontecido, seria apenas uma ingenuidade linguística, já que a língua é um elemento constitutivo da prática social.

A jeito de exemplificação, o português brasileiro é constituído a partir do contato do português com as línguas indígenas, línguas dos povos africanos trazidos para Brasil durante o período da escravização (GUIMARÃES, 2005, LUCCHESI, 2012). A situação semelhante está acontecendo no contexto guineense, isto é, a partir da questão social e cultural, o português guineense está sendo formado por meio da relação do português com a língua guineense e as línguas étnicas faladas no país.

Os livros que constituem *corpus* deste trabalho, são escritos na língua portuguesa, mas todos têm o glossário. Um guineense pode não consultar o glossário lendo esses livros por conta da apropriação do conhecimento social e cultural do país. No entanto, um brasileiro precisará do glossário devido à falta da imersão na cultura guineense. Essa questão demonstra que a língua se configura de modo diferente em cada ambiente linguístico. Agora discuto especificamente a relação entre a língua e a cultura a partir de algumas palavras que constam no quadro acima.

Na obra A última tragédia encontra-se as seguintes palavras: *baloba, blufo, pautero e fanado.* No que refere a *Baloba*, Sila poderia usar a palavra santuário no seu lugar. No entanto, essa palavra pode suscitar o entendimento da baloba como um simples espaço de reza, não será levada em consideração a compreensão da baloba como um lugar de convívio com a ancestralidade, ou seja, comemos e bebemos juntos com nossos ente queridos que já vivem na vida espiritual nesse espaço sagrado, assim, a vida não termina com a morte.

No que tange ao *blufo*, Sila não teria uma palavra específica, poderia preferir *uma pessoa não circuncidada,* essa preferência pode ser alternativa a blufo na dimensão linguística, mas não daria conta da questão cultural. O *blufo* é mais que um sujeito não circuncidado, porque, na idade social, é um indivíduo inexperiente e não deve ser dado grandes responsabilidades, ou melhor, socialmente é uma criança, nesse caso, seu erro pode ser perdoado, tendo em conta que não passou ainda pela cerimônia de fanado momento de transição da vida adulta.

Em relação ao *pautero,* Sila poderia utilizar a palavra *vidente,* como fez no glossário, no entanto, pensando na questão social, percebe-se que o vidente resolverá a questão

linguística, porém não dará conta do aspecto cultural e social. No contexto guineense *pautero* é muito mais que um simples vidente, dado que, ele não faz apenas previsão de um acontecimento bom ou ruim, mas é visto também como um protetor, ou seja, alguém que tem poderes sobrenaturais para lutar e impedir a desgraça a uma pessoa ou a uma tabanca (aldeia). Nesse caso teoricamente o pautero é antagonista do feiticeiro, quem a sociedade acredita que tem poder de matar espiritualmente um ser humano e comer carne dele. Portanto, no contexto guineense *pautero* é positivo, porque está relacionado com o bem, enquanto a *feitiçaria* é negativa, pois está atrelado com o mal.

No que diz respeito ao *fanado*, Sila poderia usar a palavra *circuncisão*, mas esta escolha seria insuficiente para dar conta do fanado como prática cultural guineense. Essa prática vai além da circuncisão, há pessoas que já passaram pela prática de circuncisão, mas mesmo assim, vão ao fanado. A cerimônia de fanado marca a transição de uma fase para a outra, ou melhor, é o passaporte de entrada de uma pessoa na fase adulta. O indivíduo que foi ao fanado sua responsabilidade social aumenta, porque será exigido a comportar-se responsavelmente em relação a quem não foi. Por exemplo, João pode ter 15 anos, mas foi ao fanado, Mário tem 25 anos, não passou por essa cerimônia. Nesse caso espera-se que João se comporte responsavelmente na sociedade melhor que Mário, já que, é maior de idade no ponto de vista social enquanto Mario é menor. Para Bakhtin (2016), o sistema linguístico sozinho não dará conta do processo da interação discursiva:

> A língua como sistema tem uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicas (os respectivos casos pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem o direcionamento real na totalidade de um enunciado concreto (BAKHTIN, 2016, p.68-69).

Não é o sistema linguístico que determina uma escolha linguística, pelo contrário, é o propósito comunicativo ancorado na dimensão social. Isso significa que nenhuma escolha na interação discursiva é feita de uma forma à toa, o falante faz sua escolha visando atingir um determinado objetivo. Abdulai Sila usou as palavras acima referidas dentro de um enunciado concreto, considerando a sociedade e cultura guineense.

As palavras *bombolon* e *iran* usadas por Semedo (2010) também demonstram a dialética entre a língua e a cultura. Em relação ao bombolon no glossário Semedo definiu esta palavra como “instrumento de percussão”, bombolon é muito mais que um instrumento de percussão, isto é, bombolon não é um instrumento como a guitarra na Guiné-Bissau. Bombolon possui uma dimensão sagrada no ponto de vista social e cultural

guineense, porque é o principal instrumento utilizado na cerimônia de toka-tchur, a cerimônia fundamental para que o ente querido morto tenha mais estabilidade e sossego na sociedade da vida espiritual.

Já *iran* sendo um espírito sagrado que pode ser recorrido para servir de proteção de uma pessoa, uma família ou uma tabanca (aldeia) ou para fazer maldade a um sujeito em troca de alguma recompensa. Assim pode só existir uma palavra para se referir a essa crença no contexto em que é praticada, ou seja, seria difícil encontrar essa palavra em um texto do português escrito por um brasileiro. É na base disso que Bakhtin (2003, 2016) e Volochinov (2018) afirmaram que a palavra é orientada socialmente, sem isso a compreensão linguística seria impossível.

Pegar bico e *um tiro* usados por Banori no livro *Cantar do Galo* também exemplificam a língua como um elemento que vai além do sistema linguístico. Por exemplo, um brasileiro que não emergiu no contexto guineense, saberá o que significa *pegar bico*? A resposta seria negativa. Se for uma pessoa alfabetizada pode apenas decodificar o sentido literal dessa palavra. No entanto, não saberá que pegar *bico* refere se à prática de pedir o casamento logo ao nascimento da criança ou ainda na infância dela, porque para ter acesso a esse sentido, é preciso preencher a lacuna extraverbal da palavra, ou seja, o sentido social. Isso também vale para a palavra *um tiro* que significa comer apenas uma refeição por dia, quem não conhece a realidade guineense, não terá acesso a esse significado devido à falta do elemento extraverbal. Essa questão demonstra que a palavra sozinha não diz nada, por isso, é imprescindível o contexto social no processo da compreensão da linguagem.

Considerações finais

Neste trabalho refletiu-se sobre a indissociabilidade entre a língua e a cultura, especificamente o léxico da variedade do português guineense, por meio das obras literárias dos escritores guineenses, visando pensar o processo da configuração da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Percebe-se que a dimensão linguística é insuficiente para dar conta da compreensão linguística, porque, é preciso incluir o complemento extraverbal. Essa questão demonstra que a interação discursiva é situada, visto que, a língua é elemento constitutivo da prática social e da cultura. Na base disso, na Guiné-Bissau a língua

portuguesa está tendo uma configuração específica devido à inserção no contexto local, bem como sua relação com outras línguas do país.

Pensando na questão do ensino do português no contexto da diversidade cultural e linguística guineense, advoga-se que seu ensino seja feito de uma forma contextualizada, considerando sua relação com outras línguas guineenses, sobretudo o guineense, língua veicular do país. Isso pode ter impacto positivo na formação leitora, na prática de escrita, na análise linguística e na interação oral dos alunos guineenses.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Pontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANORI, E. **Cantar do Galo**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

CÓ, V. P. **A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) na Unilab**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP.**Fflch.usp.br**, 2010. Disponível em: http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1702/1513. Acesso em: 10 jun. 2020.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e cultura**, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno, Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, D. A deriva secular na formação do português brasileiro uma visão crítica. **Scielo**, 2012. Disponível em: https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-18.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

MAKANI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. *In*: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.191-211.

OLIVEIRA, G. M. O Sistema de Normas e a Evolução Demolinguística da Língua Portuguesa. In: ALVARES, M. L. O.; GONÇALVES, L (Org.). **O Mundo do português e o português no Mundo afora**: especificidade, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 45-70.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antônio Chelini; José Paulo; Izidoro Beinkstein. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEMEDO, O. C. **No fundo do Canto**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SILA, A. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 12/01/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): CÓ, Vaz Pinto. A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº1, p.257-272, jan./jun.2021.

Para citar este texto (APA): Có, Vaz Pinto. (jan. jun. 2022). A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2(1): 257-272.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1| p.273-287 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Variação fonológica no sistema pronominal do kriol: o caso de "*bu*"

Abdulai Danfá [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-9076-2196

Resumo: Este trabalho objetiva analisar a variação fonológica no sistema pronominal do kriol, verificando o caso do pronome clítico da segunda pessoa de singular, e suas variantes: [*bu*], [*u*] e [*o*]. Para tanto, realizaremos uma análise qualitativa de dados de fala do programa da Televisão Nacional da Guiné-Bissau (TGB) *Manhã Grande*, considerando a interação entre o apresentador do programa e os telespectadores-participantes. Os nossos dados revelam a competição entre os clíticos sujeitos [*bu*] e [*u*], devido ao apagamento da consoante *b*; e quando isso ocorre com as conjunções *si* (se), *ki*/*ku* (quando/que) e o pronome relativo *ki*/*ku* (que), verifica-se às vezes a elisão da variante [*u*] com a vogal desses elementos gramaticais. Enquanto isso, o clítico [*u*] transforma-se em [*o*] devido à presença da preposição *pa* (para). Isso permite-nos argumentar que estes processos da variação fonológica estão presentes na língua kriol na fala quotidiana.

Palavras-chave: Kriol; Variação fonológica; Pronome clítico

Variason fonologica na sistema pronominal di kriol: cazu di "bu"

Rusumu: Na es tarbadju, i na analizadu variason fonologica na sistema pronominal di kriol, i na studadu pronomi cliticu di sugunda pessoa di singular ku si variantis (kilis ku pudi pudu na memu lugar): [bu], [u], e [o]. Pa es, no na analiza quantidade (kantu bias ku) e pronomis uzadu na purgrama de Televizon di Guine-Bissau (TGB) Manhã Grandi, no na considera fala di apresentadur di purgrama ki di djubuduris di televizon ku participa nes purgrama. No tarbadju mostra di kuma i ten kompitison entri cliticu sujeitu [bu] ki [u], pabia di kuma consoante/letra b i sta na para uzadu; ora ku es aconteci ku conjunções si, ki/ku inda ku pronomi relativu ki/ku, as vezis i ta odjadu elizon di (i ta djuntadu) variante clitica [u] ku vogal di conjunções tambi ku di pronomis. Pa si bes, cliticu [u] ta muda pa [o] pabia di prizensa di prepozison pa [para]. Es ta pirmitinu papia di kuma es purcessos di variason fonologica sta prisenti na lingua kriol na no papia di kada dia.

Palabras-tchabi: kriol; variason fonologica; pronomi cliticu.

Phonological variation in kriol's pronominal system: the case of bu

Abstract: This work aims to analyze the phonological variation in the kriol pronominal system, verifying the case of the second person singular clitic pronoun, and its variants: [bu], [u] and [o]. Therefore, we will perform a qualitative analysis of speech data from the program of the Televisão Nacional da Guiné-Bissau (TGB) Manhã Grande, considering the interaction between the presenter of the program and the viewers-participants. Our data reveal the competition between the subject clitics [bu] and [u], due to the deletion of the consonant b; and when this occurs with the conjunctions si (if), ki/ku (when/that) and the relative pronoun ki/ku (that), the variant [u] is sometimes elided with the vowel of these grammatical elements. Meanwhile, the clitic [u] turns into [o] due to the presence of the preposition pa (to). This allows us to argue that these processes of phonological variation are present in the Kriol language in everyday speech.

Keywords: kriol; phonological variation; clitic pronoun

[*] Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e-mail: abdulaidanfa@gmail.com

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar a variação fonológica no sistema pronominal do kriol[1], tendo em atenção o pronome clítico da segunda pessoa de singular. Trabalharemos com dados de fala do programa da Televisão Nacional da Guiné-Bissau (TGB) denominado *Manhã Grande*[2] do dia 29 de abril de 2020. Nesse dia, os telespectadores, num total de 10, ligavam para o programa a fim de darem suas opiniões sobre a prevenção à saúde pública. Além da participação desses telespectadores, decorreram também no estúdio duas entrevistas. Entretanto, consideramos a fala da apresentadora e a dos 10 participantes. A interação entre eles foi conduzida na língua kriol. Para a nossa análise, realizamos a transcrição das falas dos telespectadores-participantes e da apresentadora, destacando alguns trechos. As partes que ficaram inaudíveis não foram consideradas.

Segundo Cagliari (2002), alguns processos fonológicos podem ser bem explicados quando se consideram fatos de outra natureza linguística, visto que nas línguas se encontram "realizações sonoras que são determinadas não somente por oposições fonológicas, mas também por oposições gramaticais, além de outros parâmetros, como os fatores sociolinguísticos, estilísticos, pragmáticos etc." (CAGLIARI, 2002, p. 82). Este seria um processo morfofonológico, uma vez que "uma forma básica lexical serve de motivação para uma regra fonológica" (p. 82).

Na sociolinguística variacionista, dedica-se ao estudo da variação linguística, investigando as diferentes formas de se usar um determinado fenômeno linguístico para dizer a mesma coisa e relacionando essas diferenças linguísticas com a realidade social (TARALLO, 1997; CAMACHO, 2012). Um dos trabalhos mais conhecidos nesse campo de pesquisa é de Labov (2008 [1972]), que realizou um estudo a partir de observações rápidas e anônimas à estrutura sociolinguística da comunidade de fala de Nova Iorque nas lojas do departamento dessa cidade para estratificação social do (r), o autor verificou que a realização do (r-1) é a forma prestigiada ao contrário do seu apagamento (1-0), que é uma variante estigmatizada.

[1] O kriol, conforme é chamado pelos guineenses, é língua de comunicação do dia a dia na Guiné-Bissau.
[2] Disponível em: https://www.facebook.com/105117960878805/videos/231088381460081/. Acesso em: 22 de maio de 2020.

Sobre o português brasileiro, Camacho (2012) mostra de modo breve as diferentes variantes fonológicas do fonema /r/ em final da sílaba. Segundo o autor, este fonema é pronunciado como retroflexo [ɽ] de forma ampla no interior de São Paulo, chamada de forma pejorativa como r- caipira; e como fricativas velar [x] e glotal [h], ambas usadas no litoral do Brasil, apesar de serem estereotipadas como pertencentes unicamente ao dialeto carioca; e que é usada também como uma vibrante alveolar [r], principalmente na região metropolitana de Porto Alegre. Tais são exemplos de variantes linguísticas utilizadas para se expressar a mesma ideia.

Para este trabalho, consideraremos o apagamento da consoante /b/ no início do pronome clítico da segunda pessoa de singular [*bu*]; e realizaremos um estudo qualitativo com base em sociolinguística (TARALLO, 1997; CAMACHO, 2012). O estudo está dividido em três partes. Na primeira, sob o título “formas pronominais do kriol”, trataremos brevemente das formas pronominais dessa língua a partir da proposta de Cardinaletti & Starke (1994). Na segunda parte, abordaremos sobre a “posição das formas pronominais”, demonstrando com alguns exemplos os contextos de ocorrência dos pronomes no kriol. E na terceira, intitulada “queda (ou apagamento) consonantal nos pronomes”, analisaremos os processos fonológicos de aférese no sistema pronominal do kriol, partindo de dados de fala da Televisão Nacional da Guiné-Bissau (TGB).

2 Formas pronominais do kriol

Cardinaletti & Starke (1994) apresentam uma classificação tripartida do sistema pronominal em formas fortes, fracas e clíticas; e explicam que, a depender de cada língua, tais formas podem fazer parte do paradigma de pronomes de uma determinada língua ou então algumas delas. No kriol, os três tipos de pronome podem ser encontrados, mas com algumas características particulares.

Segundo os autores, os pronomes fracos e os clíticos (“deficient elements”) são morfologicamente mais reduzidos que os pronomes fortes (“strong elements”); e os dois primeiros apresentam certas restrições configuracionais, entre as quais a coordenação, isto é, não são coordenáveis, diferentemente dos pronomes fortes, que podem ser coordenados. Ainda, eles argumentam que as formas pronominais fortes e fracas ocupam XP na estrutura sintática; ao contrário dos clíticos, que são categoria Xº, estando adjacentes ao verbo.

No entanto, a partir dessa tipologia transcategorial de Cardinaletti & Starke (1994) – que envolve pronome pessoal e advérbio, como também pronome possessivo Cardinaletti (1998) -, Castro & Costa (2003, *apud* PRATAS, 2004) analisam o sistema dos possessivos e advérbios no português europeu. Com base nas evidências advindas de análise dos dados, os autores propõem a revisão da proposta tipológica de Cardinaletti & Stake, sugerindo que os pronomes e advérbios analisados umas vezes aproximam-se de categoria XP e outras vezes de Xº: quando os possessivos e os advérbios se encontram em posição pós-nominal, apresentam um comportamento típico de projeções máximas (XP); enquanto que, ao ocorrerem os possessivos e os advérbios em posição pré-verbal, distanciam-se de XP, apesar de não terem um comportamento semelhante aos clíticos. Os autores explicam, ainda, que os advérbios analisados apresentam, em posição pré-verbal, um funcionamento semelhante ao dos núcleos.

Tal situação, a que Pratas (2004) se refere como ambiguidade, foi encontrada pela autora no kabuverdianu, que, segundo ela, apresenta as três formas pronominais propostas por Cardinaletti & Starke (1994). Porém, a autora argumenta que os pronomes fracos (XP) no kabuverdianu aproximam-se às vezes dos clíticos (Xº), por isso a autora explica que propõe chamá-los umas vezes de pronomes fracos e outras vezes de clíticos tónicos, justificando que usou o termo "clítico" pelo comportamento sintático desse pronome, e "tónicos" pela sua morfologia em relação a outros clíticos. Esta autora apresenta sentenças com verbo *kanta* (cantar) como um dos contextos de ocorrência desse pronome; entretanto, Pina (2006, *apud* SILVA, 2012) e Andrade (2015) defendem que, no kabuverdianu variedade de Santiago, o único contexto em que as formas fracas funcionam como clítico sujeito é quando ocorrem com o verbo copulativo *ser*[3], a não ser que sejam seguidas pelo elemento *ki*[4] (ANDRADE, 2015).

Por outro lado, em relação à proposta de Castro & Costa (2003), observamos no sistema pronominal do kriol características semelhantes no funcionamento de algumas formas pronominais. Dependendo de contexto, há pronomes que ocorrem como categorias XP funcionando como os pronomes fortes e fracos, aproximando-se das projeções máximas e reduzidas, respectivamente; e outras vezes funcionam como

[3] "- So si mi e' dodu ..." Só se eu for doida (ANDRADE, 2015).
[4] "Bo ki rabati-m!" Tu que me socorreste! (ANDRADE, 2015).

categoria Xº, aproximando-se dos clíticos. A estes chamamos de pronome híbrido (*elis*)[5], por apresentar as características formais e funcionais de pronomes fortes, fracos e clíticos. Assim, comporta-se como formas não-clíticas e clíticas.

Para uma divisão sintática das formas pronominais no kriol, propomos duas grandes classificações: formas não clíticas, em que enquadramos os pronomes fortes e fracos, e formas clíticas. Vale observar que decidimos considerar as formas fracas como não clíticas, pois apresentam uma redução morfológica menor que os clíticos. Em seguida, apresentaremos no quadro 1 as formas de pronomes pessoais do kriol.

Quadro 1: Formas pronominais do kriol

Número e pessoa	**Formas Não-Clíticas**		**Formas Clíticas**	
	Pronome Forte/ *Sujeitos*	**Pronome Fraco/ *Objetos preposicionados***	***Clíticos Sujeito***	***Clíticos objeto direto/indireto***
1 ª sg	Ami	Mi	N	N
2 ª sg	Abo	Bo	Bu / u	U
3 ª sg	El	El	I	L
1 ª pl	Anos	Nos	No	No
2 ª pl	Abos	Bos	Bo	Bos
3 ª pl	Elis	Elis	E	Elis

Fonte: Dados da pesquisa

Neste quadro, podemos verificar nas duas primeiras colunas as formas pronominais não-clíticas, com os pronomes fortes (formas plenas) e pronomes fracos (formas reduzidas), respectivamente. Em seguida, nas duas últimas colunas, temos as formas clíticas, com uma redução morfológica maior que os pronomes fracos. Podemos perceber que em três colunas (na primeira, na segunda e na última) há o pronome híbrido (elis), apresentando as características formais e funcionais de pronomes fortes, fracos e

[5] Elis e na lei encomenda — Eles estão a ler / Eles leem; Bu ka manda elis imcumenda / Tu não lhes mandaste a Ropa kumpradu pa **r**elis / As roupas foram compradas para eles (cf. DANFÁ, 2021, p. 85-87).

clíticos. Assim, conforme já explicado, a depender do contexto, pode funcionar como as formas não-clíticas e clíticas.

3 Posições das formas pronominais no kriol

Na língua kriol, as expressões pronominais podem ocorrer como sujeito, como objeto direto e/ou como objeto indireto. Dentre elas, temos as formas pronominais não clíticas, as formas clíticas e uma forma híbrida. Destacamos que é possível a co-ocorrência das formas não clítica e clítica, ou seja, redobro pronominal numa mesma sentença. A seguir, apresentamos alguns exemplos retirados dos nossos dados, estando em itálico o pronome não-clítico e negritados os pronomes clíticos:

(1)

a. *anos* **no** sta li

Tradução: nós estamos aqui

b. **n'**na obi**u**

Tradução: Estou a ouvir-te

c. **u** pudi panha doença si sta na ar

Tradução: Você pode contrair a doença se ela está no ar

d. **bu** fala**l** kuma **i** ka tem

Tradução: Você disse-lhe que não há.

Nesses dados, podemos perceber em "1.a" uma sentença com redobro pronominal, ou seja, temos a co-ocorrência do pronome não-clítico com o pronome clítico; em "1.b" temos a presença do pronome clítico **n** na posição de sujeito, e **u** na posição de objeto. Verificamos também em "1.c" a presença do clítico **u**, já ocorrendo como sujeito, podendo também funcionar como objeto, conforme vimos em "1.b". E em "1.d", temos **bu** e **i** como sujeito, e **l** como objeto direto. Esse mesmo pronome é uma das variantes do pronome da segunda pessoa de singular **bu**, que analisaremos com mais detalhes adiante.

4 Queda (ou apagamento) consonantal no pronome

Neste tópico, analisaremos os processos fonológicos de apagamento da consoante /*b*/ na variante clítica [*bu*] e de modificação ou mudança da variante [*u*] em [*o*] no pronome da segunda pessoa de singular do kriol. Segundo Cagliari (2002, p. 99), "as alterações

sonoras que ocorrem nas formas básicas de morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos". Dentre essas regras, temos a inserção (epêntese), queda (apagamento) e entre outras.

As alterações fonológicas podem ocorrer através da inserção ou queda de segmentos vocálicos ou consonantais. Quando um segmento é adicionado no início de uma palavra, "o termo mais específico para esse processo é prótese (1a). Se ocorrer o acréscimo de um segmento no meio e no final de uma palavra, o processo de inserção tem o nome específico de paragoge (1b)" (CAGLIARI & MASSINI-CAGLIARI, 2000, p. 164).

(1)

a. lembrar [**a**lembRaR]

b. UNESP [unEsp**I**]

A inserção (ou epêntese) pode ser vocálica ou consonantal. Um tipo especial de inserção tem sido chamado de consoante ou vogal intrusiva (ALI *et. al*, 1979, *apud* CAGLIARI & MASSINI-CAGLIARI, 2000). Os elementos intrusivos caracterizam-se por adicionar um segmento a uma palavra sem justificação etimológica. Para demonstrar isso, observemos exemplos do inglês (WETZELS, 1985; CLEMENTS, 1988, *apud* CAGLIARI & MASSINI-CAGLIARI, 2000).

(2)

a. dense den(t)se

b. false fal(t)se

Enquanto isso, o apagamento ou a queda de segmentos linguísticos pode ser aférese (quando ocorrer no início de uma palavra), sincope (quando no meio da palavra) e apócope (quando no final). Pode-se demonstrar, respectivamente, o primeiro e último casos no kriol em relação ao português: /*ngana*/ "**e**nganar"; /kanta/ "canta**r**" (COSTA, 2014).

Em um estudo realizado sobre o kriol, Costa (2014), levando em consideração a estrutura morfológica das palavras, apresenta alguns processos fonológicos de vogais nesta língua comparando os mesmos segmentos linguísticos com o português. Nessa perspectiva, ela demonstra exemplos de produções com "uma redução vocálica na sílaba inicial com relação ao português: /skɔla/ > Crioulo e /eskɔla/ > Português; /skirbi/ > Crioulo

e /escreveɾ/ > Português; /sta/ > Crioulo e /estaɾ/ > Português; /studa/ > Crioulo e /estudaɾ/ > Português" (COSTA, 2014, p. 198).

Quanto ao processo de inserção vocálica, a autora demonstra ocorrências em alguns vocábulos do kriol, observando "palavras já incorporadas na língua com a vogal protética, como pode ser verificado a seguir" (p. 201):

[ˈjentɾɐ] ~ [iˈentɾɐ] - /ieNtra/ "entrar"

[ˈjabɾɪ] ~ [iˈabɾɪ] - /iabri/ "abrir"

[ˈjagʊ] ~ [iˈagʊ] - /iagu/ "água"

[jaŋgaˈsa] ~ [iaŋgaˈsa] - /iaNgasa/ "alcançar"

Tal processo é constatado também por Kihm (1994) e Scantamburlo (1981), que "consideram a prótese como um processo fonológico do crioulo guineense. Esse último refere-se ao 'acréscimo da semivogal *y* inicial' e apresenta os seguintes exemplos: *ianda* ~ *anda* /ˈyanda/ / 'anda/ 'andar'; *iermon* ~ *ermon* /yerˈmon/ /erˈmon/ 'irmão' (*apud* COSTA, 2014, p. 201).

A pesquisadora apresenta outros casos de inserção de vogal no kriol, destacamos os seguintes exemplos de epêntese vocálica: [sukuɾʊ] - /sukuru/ "escuro", [skɨrˈbi] ~ [skɨrˈvi] ~ [skɾɨˈbi] - /skirbi/ "escrever", [purˈsor] ~ [pruˈsor] - /pursor/ "professor". Nessas palavras, observa-se a "adição duma vogal no meio do grupo de consoantes para facilitar a pronúncia" (SCANTAMBURLO, 1981, *apud* COSTA, 2014, p. 202). Reforçando isso, Scantamburlo (1981) demonstra outros exemplos: *foronta* /foˈronta/ "afrontar" e *pirguisa* /pirˈgisa/ "preguiça".

Podemos relacionar este aspecto do kriol à influência de línguas africanas, que, embora raras exceções em algumas línguas da presença de consoantes não obstruentes e nasais, por exemplo, apresentam sempre uma sílaba canônica aberta, tal como o lembama (língua falada no Gabão), que evita o encontro consonantal, por ser uma língua da estrutura silábica CV (OKOUDOWA, 2005). O padrão da sílaba dessas línguas "nunca termina em consoante.

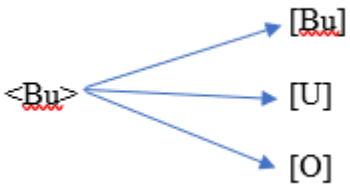
Esta propriedade se encontra no sistema fonológico do quimbundo, que fornece uma boa amostra da estrutura silábica das línguas do tronco nigero-congolês" (XAVIER, 2015, p. 122), do qual fazem parte as línguas locais da Guiné-Bissau. Assim, o kriol, provavelmente pela influência das línguas faladas no território guineense, procura reestruturar a sílaba VC para CV.

Vale lembrar que nos interessa neste trabalho analisar especificamente o processo de queda ou apagamento consonantal no sistema pronominal do kriol. Segundo Tarallo (1997), são frequentes as formas linguísticas em variação em toda comunidade de fala. Tais formas em variação são denominadas como “variantes linguísticas”, que se trata de diversas maneiras de dizer a mesma coisa num determinado contexto comunicativo. O autor exemplifica o caso da marcação do plural no sintagma nominal (variável linguística) do português falado no Brasil, que apresenta as seguintes variantes: a presença do segmento /s/, como a variante 1; e a ausência desse segmento (a forma “zero”), como variante 2. Tarallo (1997) defende que essa variação se manifesta tanto por parte do indivíduo quanto por parte do grupo.

Camacho (2012) compra frequências do emprego da variação entre [s] e [Ø] em palavras em que o morfema de plural ou segmento fricativo alveolar [s] não desempenha nenhuma função gramatical, como o caso do nome próprio “Marcos”, e em palavras em que desempenha essa função gramatical de plural, como em nome comum “meninos”, e observa que a probabilidade da marcação do plural é mais frequente nos constituintes antepostos ao núcleo e que os elementos nucleares são mais marcados na primeira e na terceira posições do que na segunda; além disso, segundo ele, seria mais natural manter o segmento fonológico se manifestar um valor semântico (pluralidade, por exemplo), do que quando não é o caso.

Assim, o autor defende que existem pressões gramaticais no sistema nominal, envolvendo a posição da palavra, sua classe gramatical e função sintática. E argumenta, portanto, que “a variação não é o resultado do uso arbitrário e irregular dos falantes, mas, ao contrário, é o resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico” (CAMACHO, 2012, p. 59).

Ao contrário do caso observado por Tarallo (1997) e Camacho (2012) sobre a marcação do plural no português brasileiro (com duas variantes), a nossa variável em análise (pronome clítico da segunda pessoa de singular) apresenta três variantes, conforme podemos observar abaixo:



Na nossa análise, levaremos em consideração os dados provenientes de interações orais ou de fala entre apresentadora de televisão e telespectadores-participantes, como forma de verificarmos os processos fonológicos de queda ou apagamento consonantal na forma pronominal clítica de segunda pessoa de singular. Observemos abaixo as seguintes ocorrências:

(1)*a. **Bu** mas na djuda **u** cabeça ora ku **bu** na privini*

Tradução: Você se ajuda mais prevenindo-se.

*b. **su** bin pa entra na saida e ta falau nau li i ka entrada [...] **su** bin pa sai na entrada e ta tudjiu pa pudi mindjor controla*

Tradução: Se você tentar entrar na saída, proíbem-no, se tentar sair na entrada, proíbem-no para puderem controlar melhor.

*c. obrigada pa **bu** contribuson*

Tradução: obrigada pela sua contribuição

Verificamos nesses exemplos a ocorrência das variantes pronominais clíticas [*bu*] e [*u*], que desempenham a mesma função, isto é, sujeito em segunda pessoa de singular. Em “1.a”, observamos dois usos de [*bu*] e, por outro lado, o [*u*] ocorre entre eles; e em “1.b”, temos uma frase com duas ocorrências da variante clítica [*u*], ou seja, assim como em “1.a”, essa forma ilustra a queda da consoante /*b*/. Assim, neste último caso, os nossos dados evidenciam que, com as conjunções, pode-se verificar a elisão da vogal final da conjunção *si* (se), conforme vimos em “1.b”, em que temos como resultado a forma *su*. E em “1c”, observamos que essa variação acontece também com os pronomes possessivos da segunda pessoa de singular, que foram considerados também na nossa análise.

Em seguida, apresentamos o mesmo processo de queda consonantal e elisão vocálica em um outro exemplo, já com o elemento *ki/ku*, neste contexto funcionando como uma conjunção. Observa-se, de um lado, a elisão da vogal final da conjunção (ou parte da

locução conjuntiva) *ku*[6] (no momento que/quando) com a variante clítica [*u*]; e, de outro lado, verifica-se a co-ocorrência desta variante com a vogal final da conjunção; e, finalmente, temos novamente a elisão da vogal final da conjunção *ki/ku* com a variante clítica [*u*] ao se encontrarem.

*d. [mascara] ora k**u** pul **u** kana tiral té ora ku **u** kaba ke k**u** na fassi*

Tradução: Quando usar a máscara, não deve tirá-la até terminar o que está a fazer.

Um outro aspecto interessante a observar sobre as variantes clíticas em análise é a possibilidade de a variante [*u*] se transformar em [*o*], quando é precedido por preposição *pa* (para) ou *ku* (com), cuja revelação não foi encontrada. Abaixo, ilustramos ocorrências desse tipo encontradas nos nossos dados.

(3) [...] *agora p**o** incoraja alguin pa ka protegi si cabeça pabia bu falal kuma i ka tem*

Agora para você encorajar alguém a não se proteger, porque você lhe disse que não existe [a doença].

Há também a possibilidade de a variante [*o*] ocorrer com a variante [*u*].

*Dotor konta kuma p**o** **u** laba mon ku sabon linpu **u** ten ki laba un (1) minutu i tal*

Tradução: O doutor disse para você lavar suas mãos com o sabão para ficarem limpas tem que lavá-las por 1 minuto e poucos segundos.

Essa transformação do [*u*] em [*o*], dando lugar, assim, a uma nova variante, pode estar indicando um processo de mudança linguística. Podemos verificar o processo da mudança fonológica em Couto e Embalo (2010, p. 32) ao comprarem as formas arcaicas do kriol com as formas atuais desta língua, eles explicam que “houve uma síncope da oclusiva sonora intervocálica, com a consequente semivocalização da segunda vogal”. Nos dados apresentados pelos autores, podemos verificar que no kriol arcaico o [*bu*] era usado na posição de objeto (em alínea a), na de sujeito (em alínea b), e em substantivo (em alínea c). À esquerda da barra oblíqua temos as formas arcaizantes; e à direita, as formas atuais.

(a) n disábu / n disau ‘eu o deixei’

(b) ndé ku bu na bai? / ndé k’u na bai? ‘aonde você vai?’

(c) kabu / kau ‘lugar

[6] Vale observar que a forma ku pode desempenhar várias funções no kriol, podendo ser preposição “com”, conjunção “que e/ou quando” e pronome relativo “que/cujo/a...”. Ou seja, é uma palavra multifuncional.

Estudos de Couto e Embaló (2010) observam que,

> em Bissau, a forma com o /b/ intervocálico é opcional. É portanto uma forma viva no crioulo mais conservador, sobretudo na Casamansa. No entanto, ela ocorre também em outras regiões da Guiné em pessoas mais velhas ou nos falantes do *kriol fundu*. No *kriol lebi* (mesoleto e acroleto) está enfraquecido e desapareceu no sotaque de muitos falantes (COUTO & EMBALÓ, 2010, p. 32).

Fazendo uma relação com o pronome *você* no contexto brasileiro, podemos perceber que, segundo Chagas (2012), sintaticamente, este pronome originou-se como um sintagma nominal, o que força o uso do verbo da terceira pessoa; mas com semântica que se confunde com a da segunda pessoa (tu) (CHAGAS, 2012). Para o autor, com o uso comum/frequente desse pronome, ele passa a ter diversas formas reduzidas, dentre as quais: “vosmecê, vossuncê e, com reduções ainda maiores, suncê e o nosso você. Passamos de quatro para três e de três para duas sílabas” (CHAGAS, 2012, p. 152). Já existindo também “a variante *cê*, monossilábica, utilizada em situações em que não há contraste” (CHAGAS, 2012, p. 152).

Sobre isso, Menon (1995, p. 95) destaca que “a forma *você,* oriunda de uma forma honorífica, seguiu uma trajetória de modificação de valor ao lado da modificação fonética”. Por outro lado, uma questão relevante em relação ao clítico da segunda pessoa de singular do kriol tem a ver com o fato de que pode ser usado para se referir a uma pessoa de forma específica ou genérica, conforme demonstramos abaixo.

Referência definida

(4) *a. kuma k**u** sta?*

Tradução: Como você está?

*b. senpri **u** ta entra **u** ta contribui.*

Tradução: Sempre você entra e contribui.

Nesses dados, verificamos a presença do clítico **u** usado de forma definida, ou seja, fazendo referência a uma determinada pessoa (um telespectador-participante) a quem a apresentadora do programa se dirige.

Referência indefinida/genérica

(5) *a. kada kim ten ku sensibiliza si família, si proximu, abo ora ku* ***bu*** *odja alguin na papia di doença, fassi maximu pa* ***u*** *evita del pabia* ***bu*** *vida ki sta em risku* [...]

Cada um tem que sensibilizar a sua família, o seu próximo, quando você vir/encontrar alguém a falar da doença, faça no máximo para se proteger dela, porque é sua própria vida que está em risco.

b. Ora ke fala pa sinta bo sinta, ma ***u*** *kata sibi ke k****u*** *ta odja un joven na ianda na rua* [...].

Quando se diz para evitar sair de casa, fique em casa, mas não se sabe por que alguns jovens andam nas ruas. Ao contrário do que vimos no exemplo 4, nos dados presentes em 5, o clítico **bu** e sua variante **u** demonstram uma situação em que temos uma referência de forma genérica, pois não se dirige a uma pessoa específica.

5 Considerações finais

Os dados analisados revelam a ocorrência de três variantes do clítico bu, variável da segunda pessoa de singular. Os falantes ora usam a variante clítica [*bu*], ora a variante [*u*], com a consoante b apagada. Verificamos que, quando se usar as conjunções *si*, *ki/ku* e o pronome relativo *ki* com a variante [*u*], ocorre a fusão entre esta variante clítica e a vogal presente nas referidas categorias linguísticas.

Por seu lado, sobre a variante [*o*], parece haver um contexto específico de ocorrências, que é depois da preposição *pa* e do marcador de negação *ka* (sem ocorrência nos nossos dados), essa é uma hipótese que, entretanto, merece uma atenção especial para ser desvendada. Este estudo aponta-nos para um processo de mudança linguística, evidenciado pelo apagamento da consoante na variante [*bu*] e pela transformação da variante [*u*] em [*o*].

Com esta constatação dos dados, o presente trabalho permite-nos argumentar que tais processos fonológicos fazem parte da fala quotidiana na língua kriol, manifestando-se tanto na fala da apresentadora, quanto na dos telespectadores-participantes. Esperamos ter aberto um espaço de reflexões sobre estes fenômenos linguísticos para futuras investigações quanto a fatores que os condicionam e a seu funcionamento no kriol.

Referências

ANDRADE, Mónica Raquel Gonçalves. Pronomes pessoais na variedade de Santiago: uma análise comparativa entre *ami, abo...* e *mi, bo.... Papia*, São Paulo, 25(2): 235-262, 2015.

CARDINALETTI, Anna; STARKE, Michal. **The typology of structural deficiency. On the three grammatical classes**. *Working Paper in Linguistics* 4: 41-109, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**. Campinas, SP: *Mercado de Letras*, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos; Massini-Cagliari, Gladis. **A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimalidade**. *Revista de Estudos Linguísticos* 9: 163-192, 2000.

CAMACHO, Roberto. Sociolinguística Parte II. In: Mussalim, Fernanda; Bentes, Anna Christina**. Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, 51-83. V1, 9ª Ed. – São Paulo: *Cortez*, p. 49-76, 2012.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: Fiorin, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**, 141-162. 6ª ed. – São Paulo: *Contexto*, p. 141- 163, 2012.

COSTA, Paula Mendes. **Descrição fonológica do crioulo Guineense**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

COUTO, Hildo Honório do; Embaló, Filomena. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau**: um país da CPLP. *Papia* 20: 1-256, 2010.

DANFÁ, Abdulai. **SUJEITO NULO E SISTEMA PRONOMINAL DO KRIOL:** UMA ABORDAGEM COMPARATIVA COM O KABUVERDIANU. Nºfolhas 145, Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, 2021.

LABOV, William**. Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Bagno, Marcos; Scherre, Maria Marta Pereira; Cardoso, Carolina Rodrigues – São Paulo, *Parábola Editora*, 69-90, 2008.

MENON, Odete Pereira da Silva. **O sistema pronominal do português do Brasil**. *Letras* 44: 91-106, 1995.

OKOUDOWA, Bruno. **Descrição preliminar dos aspectos da fonologia e morfologia do lembaama**. Nºfolhas 56, Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo (USP), 2005.

PRATAS, Fernanda. **O sistema pronominal do Caboverdiano**: Questões de gramática. Lisboa: *Edições Colibri*, 2004.

SILVA, Fernanda Vaz da. **Aspectos do parâmetro do sujeito nulo no cabo-verdiano – variante de santiago – e no português europeu**: um esboço de análise sintáctica. Monografia, nºfolhas, 48, Universidade de Cabo Verde, 2012

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: *Editora Ática*, 1997.

XAVIER, Francisco da Silva. Fonologia. In: Petter, Margarida (Org). **Introdução à Linguística Africana**, 87-125. *Contexto*: São Paulo, p. 87-126, 2015.

Recebido em: 11/10/2021

Aceito em: 20/12/2021

Para citar este texto (ABNT): DANFÁ, Abdulai. Variação fonológica no sistema pronominal do kriol: o caso de "*bu"*. Njinga & Sepé*:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.273-287, jan.-jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Danfá, Abdulai. (jan./jun.2022). Variação fonológica no sistema pronominal do kriol: o caso de "*bu"*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 273-287.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.2, nº 1| p.288-312 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Proposta de harmonização ortográfica da toponímia de Angola: caso do município do Cuito-Angola[1]

Martins Kamulengo Siluqui Laurindo*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-0878-3172

Resumo: No contexto da província do Bié, os topónimos de origem Buntu em especial os da Língua Umbundu (LU), apresentam uma variação do ponto de vista ortográfica. O presente trabalho centra-se na proposta de harmonizar a ortografia dos topónimos de origem Bantu no Português em especial a LU. Neste estudo desenvolveram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e de campo, isto é, um *corpus*, onde se usou a entrevista dirigida aos anciãos para validar os nomes de lugares recolhidos nos mapas e letreiros. Relativamente aos topónimos recolhidos demonstram que existem múltipas escritas. Portanto, neste estudo, propuseram-se determinadas linhas orientadoras para uniformizar e evitar diferentes ortografias de um mesmo topónimo.

Palavras-chave: Harmonização ortográfica; Topónimos Umbundu; Topónimos em Português

Ocisimilo congongela lyetayiwo lyolonduko vofeka Yongola: Ocindekase covoluhumba Wokwitu

Okwoya: Kekalo lyolonungi wolupale wo Viye, olonduko vikwete ocikoti kelimi capyala enene kelilimi lyumbundu, vilekisa okupongoloka kumwe kulikwetelepo lokutaya ovisonehwa. Upange ulo, utukwetelepo locisimilo congongela lyetayiwo capyala enene kelimi lyumbundu. Kelilongiso eli, upange walingiwa wakwata olonjila vivali ndeci: ukulihiso wovityapa vitukula kolonduko vyovitumalo vyofeka kwenda apulilo a lingiwa kolosekulu lokakongo oloningi vyovambo locimaho cokukulihisa esilivilo lyolonduko vyovitumalo vya sonehiwa kolomapa Kwenda kovina vikwavo. Cilikwetepo lolonduko vyavanjiliyiwa toke vyasangiwa kwenda vyalekisa okuti okutaya kwalitepa kukwete ovipãla vingi la vingi. Oco okupoya, kelilongiso lilo, cava okukwama ovisimilo vyakwatisako kalila vesongwilo kelyongotiyo kwenda okutava okuti, hakukala atayiwo valitepa cityama kolonduko vyovitumalo.

Olosapi vyolondaka: umwamwe wetayiwo; olonduko vyovitumalo kelimi lyumbundu kwenda lyafulu.

Proposal for the orthographic harmonization of Angola's toponymy in the case of Cuito municipality

Abstract: In the context of Bie province the toponym of Bantu extraction in particular of the Umbundu language, feature a variation from an orthographic point of view. The present work focuses on the proposal to harmonise the spelling of toponyms of Bantu origin in Portuguese especially in Umbundu language. In this study they developed as methodological procedures to documental research, and from the labor camp of this structure, where was addressed the interview to the elders to evaluate places and names collected on maps and signs. Regarding the

[1] Artigo extraído e atualizado da dissertação de mestrado em Terminologia e Gestão de Informação de Especialidade apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob título Abordagem do léxico toponímico do Cuito da Província do Bié: Caso de bairros, comunas, embalas e aldeias, Orientada pela Professora Doutora Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino

* Escola Superior Pedagógica do Bié / Angola, E-mail: martinslaurindokamulengo@gmail.com

collected places-names they demonstrated that there are multiple scripts, so in this study certain guidelines were proposed to standardize and avoid different spellings of the same topnym.

Keywords: Orthographic harmonization; Umbundu topnyms; Portuguese toponyms.

Considerações iniciais

A presente pesquisa enquadra-se na proposta de uma harmonização ortográfica dos topónimos, assunto este que tem suscitado acesos debates públicos e, em alguns casos, trabalhos acadêmicos, para a valorização da toponímia em todo país de Angola, em particular da Província do Bié, no município do Cuito. A proposta do Estado Angolano é de que os topônimos de origem bantu devem ser escritos de acordo a Resolução nº 3/1987 (ANGOLA, 1987), o que na visão de Alexandre (2020) tem uma implicação no que diz respeito à sua autonomia relativamente à Língua Portuguesa (LP).

Considerando-se, na verdade, uma reivindicação justa que as Línguas Bantu (LB) não sejam subordinadas à LP, como aconteceu durante o domínio colonial português, tendo como apogeu o conhecido Decreto nº 77/1921 de 17 de dezembro, do então Alto Comissário de Angola, Norton de Matos. Todavia, entende-se, também, que a autonomização das línguas bantu (LB) de Angola não deve significar a sobreposição dessas em relação à LP, mas a assunção de medidas de políticas que permitam: 1) o seu estudo; 2) a sua inserção no sistema de ensino, sobretudo no ensino primário para crianças que as têm como língua materna; e 3) o seu uso em espaços públicos sem o menor preconceito.

A pesquisa tem como objectivo harmonizar a ortografia dos topónimos do município do Cuito. É uma pesquisa de análise documental e de campo, isto é, um *corpus* oral recolhido em 2014, onde se usou a entrevista dirigida aos anciãos para validar os nomes de lugares recolhidos nos mapas, letreiros e outros documentos. O trabalho está organizado em duas partes fundamentais. Na primeira parte, apresentaremos e discutiremos os principais pressupostos teóricos sobre os conceitos de Toponímia, as taxonomias toponímicas e a lexicologia no estudo da Toponímia, a partir da bibliografia existente. Na segunda parte, detalharemos os pressupostos metodológicos, a apresentação, a análise e a discussão dos resultados. Por último, apresentaremos as considerações finais e as respetivas referências bibliográficas.

1.Conceito de Toponímia

Nesta secção, apresentaremos o conceito de Toponímia, a partir dos postulados advindos de vários autores. Toponímia é uma disciplina integrada na ciência linguística e

ocupa-se da origem e do significado dos nomes de lugares. É um dos ramos da Onomástica ou Onomatologia – ciência dos nomes próprios – cujo outro ramo, a Antroponímia, se ocupa do estudo dos nomes próprios de pessoas Maeda (2006). De acordo o dicionário electrónico Houaiss (s/d), define a Toponímia como o estudo linguístico e histórico da origem dos nomes de lugar.

Já a Enciclopédia Verbo Luso-Brasileiro de Cultura, explica que é uma palavra de origem grega *topos* "lugar" + *onoma* "nome", isto é, estudo de nomes de lugares. É o domínio da Onomástica, tal como a antroponímia – estudo de nomes de pessoas e a polionímia – designação proposta por Leite Vasconcelos (1931) para englobar todos os outros nomes que não cabem nas duas primeiras secções como os nomes de animais, astros, barcos, ventos, etc.

Para Di Tizio (2008) considera a Toponímia como uma disciplina que se preocupa em buscar a origem e a significação dos nomes de lugares, para isso a necessidade de se buscar modelos taxonómicos nos ordenamentos sistemáticos das ciências humanas afins á toponímia […]. A partir destes conceitos, percebe-se que todos autores convergem nas suas abordagens, relativamente a Toponímia, porém, o conceito Di Tizio parece se a mais completa, porque acrescenta as taxionomias dos topónimos, os quais passamos a descrever na epígrafe a seguir.

2.Taxionomia toponímicas

Nesta secção, apresentaremos a taxonomia dos topónimos, a partir dos trabalhos realizados por Dick e publicados em 1990. Dick criou um modelo de classificação em 1975, que continha 19 (dezanove) taxes. Esse modelo foi reformulado posteriormente, pela própria autora, e publicado em 1990, contando com 27 (vinte e sete) taxes, das quais 11 (onze) se relacionavam com o ambiente físico e são denominadas de Taxionomias de Natureza Física" e 16 (dezasseis) estão ligadas as relações que envolve o homem inserido em um grupo com os seus aspectos sociais, culturas, denominadas Taxionomias de Natureza Antropocultura, como se apresenta nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Classificação taxionómica dos topónimos de Natureza Física

Categoria	**Descrição**
Astrotopónimos	Topónimos relativos aos corpos celestes em geral
Cardinotopónimos	Topónimos relativos às posições geográficas em geral

Cromotopónimos	Topónimos relativos às escalas cromáticas
Dimensiotopónimos	Topónimos relativos às dimensões dos acidentes geográficos: extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura e profundidade
Fitotopónimos	Topónimos relativos aos vegetais
Geomorfotopónimos	Topónimos relativos às formas topográficas: elevações, montanhas, montes, morros, colina, depressões de terrenos, costa, cabo, angra, ilha, porto
Hidrotopónimos	Topónimos relativos a acidentes hidrográficos: água, rio, córrego, foz
Litotopónimos	Topónimos relativos aos minerais e à constituição do solo
Meteorotopónimos	Topónimos relativos aos fenômenos atmosféricos: vento, chuva, trovão
Morfotopónimos	Topónimos relativos às formas geométricas
Zootopónimos	Topónimos relativos aos animais

Fonte: Silva e Oliveira (2012 apud Alexandre, 2020)

Quadro 2 – Classificação dos topônimos de Natureza Antropo-Cultural

Categoria	**Descrição**
Animotopónimos ou Nootopónimos	Topónimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual: vitória, saudade, belo, feio
Antropotopónimos	Topônimos que dizem respeito a nomes próprios individuais: prenome, hipocorístico, prenome mais alcunha, apelido de famílias e prenome mais apelidos de família
Axiotopónimos	Topónimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais
Corotopónimos	Topónimos relativos a nomes de cidades, países estados, regiões e continentes
Cronotopónimos	Topónimos relativos aos indicadores cronológicos, representados pelos adjetivos novo, nova, velho, velha
Ecotopónimos	Topônimos relativos às habitações em geral
Ergotopónimos	Topónimos relativos aos elementos da cultura material
Etnotopónimos	Topónimos relativos aos elementos étnicos, isolados ou não: povos, tribos, castas
Dirrematopónimos	Topónimos constituídos de frases ou enunciados linguísticos

Hierotopónimos	Topónimos relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides, religiosas, a associações e a locais de culto
Hagiotopônimos	Hierotopónimos relativos a nomes de santos da Igreja Católica Romana
Mitotopónimos	Hierotopónimos relativos a entidades mitológicas
Historiotopónimos	Topónimos relativos aos movimentos de cunho histórico, seus membros e às datas comemorativas
Hodotopónimos	Topônimos relativos às vias de comunicação
Numerotopónimos	Topónimos relativos aos numerais
Poliotopónimos	Topónimos construídos com os vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial
Sociotopónimos	Topónimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro da comunidade, aglomerados humanos
Somatopónimos	Topónimos relativos metaforicamente às partes do corpo humano ou animal

Fonte: Silva e Oliveira (2012 apud Alexandre, 2020)

O estudo dos topónimos e da toponímia reveste-se de grande importância, como aborda Salazar-Quijada (1984) citado por Zamariano (2006), diz que, permite conhecer as características culturais de homens que habitaram ou habitam uma determinada região e, como a Arqueologia, salienta ele, às vezes os topónimos podem ser a única evidência da presença histórica de grupos em determinadas áreas. Assevera que os topónimos constituem um bem patrimonial de qualquer País, pois é por meio dos designativos de lugares que as nações apresentam sua personalidade geográfica e se particularizam em relação aos demais territórios do mundo.

E de acordo Alexandre (2020, p. 472) diz que: “O estudo da toponímia revela-se de grande importância, pois permite não só perceber a cosmovisão de um determinado povo, como também pode em muito contribuir para a reconstrução e/ou confirmação da história de um dado espaço”.

3.A Importância da Lexicologia no Estudo da Toponímia

O nosso objectivo nessa secção é apresentar a importância da Lexicologia no estudo da Toponímia, já que ela constitui o objecto da Lexicologia, tal como afirma Alexandre (2020). Vilela caracteriza a Lexicologia do seguinte modo:

> A lexicologia pode incluir a etimologia, a formação de palavras, a importação de palavras, a morfologia, a fonologia, a sintaxe, mas tem uma ligação especial com a semântica. A Lexicologia costuma a ser definida como a ciência do léxico duma língua. Isto é, a Lexicologia tem como objecto o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo sobretudo na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações (1994, p. 10).

O objecto da Lexicologia é o estudo da semântica (lexical) e morfologia (lexical): o primeiro aspecto, compreende o estudo do conteúdo dos lexemas e grupos de palavras equivalentes de lexemas. Mas a semântica lexical pode situar-se no nível de “langue”, da “norma” e no nível da “parole” e o nível de “langue” situa-se a sistematicidade das unidades funcionais; no nível da norma situa-se o que não é necessariamente funcional ou distintivo, mas o que é fixado socialmente e usado pela comunidade linguística respectiva; no nível de “parole” situa-se o que pertence ao discurso concreto, a designação ou a relação com o extralinguístico (VILELA, 1994).

Já para Cameia (2013) é o ramo da Linguística que tem por objecto de estudo o *léxico*, nas suas diferentes estruturas; estuda todos os aspectos relacionados com as unidades de primeira articulação, ou seja, as unidades dotadas de duas faces: significante e significado. Com efeito, aos conceitos expostos acima, infere-se que os topónimos constituem o objecto da Lexicologia, tal como entende Alexandre (2020), a lexicologia reserva à onomástica o estudo dos nomes próprios, incluindo-se os antropónimos (nomes de pessoas), os fitónimos (nomes de plantas), os zoônimos (nomes de animais) e os topónimos (nomes de lugares). A toponímia, por sua vez, dedica-se ao estudo dos nomes próprios dos lugares e acidentes geográficos. Quanto ao nome, que é topónimo, Dick (2007, p. 143) propõe que:

> O topônimo, uma vez instalado na região, nos moldes da gramática da língua falada, segundo esquemas morfolexicossintáticos, não mais fosse substituído. Há toda uma razão lógica nesse raciocínio, que não é só de ordem prática, mas é muito mais. Seu significado conceitual extrapola épocas, pelos contornos valorativos que adquire ao longo dos tempos, quando e se for bem escolhido e acolhido. O designativo tem força não apenas impositiva mas identitária porque situa o objeto nomeado no quadro das significações, retirando-o do anonimato e dispensando-o até do *recurso das descrições referencializadas*[2] *[…]*

A Toponímia é léxico de uma língua. Por isso, Melo (2012) referencia-o como léxico toponímico, isto é, como indicador cultural, uma vez que a língua é retratada pelo povo, evidenciando a inter-relação que se estabelece entre língua, cultura e sociedade.

[2] Grifo do autor

O termo léxico, deriva do grego "λεξικόν" (léxico), isto é, "fala", "palavra", e de "λέγω" (de lego), para dizer, falar – é o conjunto de todas as palavras (ou constituintes morfológicos portadores de significado) possíveis numa língua incluindo as que deixaram de estar em uso e as novas palavras que venham a formar (AZEREDO, 2014, p. 277). Para Vilela (1994, p. 6):

> léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade". Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo.

No léxico integram-se também, unidades menores de palavras, sufixos e afixos que permitem os neologismos. Ele pode ser entendido como a matéria-prima que possibilita a construção e a compreensão dos enunciados linguísticos, relacionando-se com todas as nuances gramaticais, integrando palavras e frases dentro de uma categoria sintáctica, morfossintáctica, representação fonológica e sintáctica (CARVALHO, 2012).

Na mesma conformidade, acrescesta Carvalho (2012), que o léxico toponímico é sempre dinâmico e quando utilizado por uma comunidade de falantes, está sempre exposto às mudanças e evoluções, sofrendo as influências, por isso é que algumas palavras logo se incorporam ao léxico da língua, enquanto outros empréstimos aparecem em uma época determinada e desaparecem rapidamente. Assim, constata-se que o léxico de uma língua não é um sistema fechado, mas sim, um inventário aberto no qual constantemente aparecem palavras novas e desaparecem outras.

Para o caso concreto do léxico que compõem a Toponímia da província do Bié em particular do município do Cuito é importante assinalar que grande número de topónimos provém da LU. A esse conjunto de palavras da LU devem ser juntados os empréstimos e estrangeirismos que ao decorrer do tempo, a língua é usada pela comunidade. Encontramos também, topónimos de origem de Línguas Portuguesa, Ngangela, Cokwe e Kimbundu, as três últimas são também línguas bantu de Angola.

Portanto, Vilela (1994), diz que a importância da Lexicologia não consiste apenas no registo do léxico, mas fornecer também os pressupostos teóricos e traçar as grandes linhas que coordenam o léxico duma língua: a sua função é apresentar as informações acerca das unidades lexicais necessárias à produção do discurso e caracterizar a estrutura interna do léxico, tanto no aspecto conteúdo, como no aspecto forma.

4.Situação Geográfica da Província do Bié.

Nesta secção, apresentamos a caracterização geográfica da província do Bié e do município do Cuito, bem como da LU e o seu alfabeto. Bié é uma província de Angola. Tem área de 70 314 km² e a sua população aproximada é de 1.338.923 habitantes (Resultados Preliminares, 2014, p. 89). A sua capital é a cidade do Cuito.

Bié tem uma forma de coração e encontra-se no centro geográfico do país, entre 10°34' – 14°18' de latitude e 15°42' – 19°13' de longitude. A capital Cuito está a 1600 metros sobre o nível do mar. No norte faz fronteira *c*om a província do Kwanza Sul, Malanje, Lunda Sul, Este Moxico, Sul Cuando-Cubango, Oeste Huíla e Huambo. A maioria dos rios angolanos inclusivamente o maior rio do país, Kwanza, nasce no Bié. Os rios Luando e Cuemba estão situados na parte ocidental e graças às suas grandes cataratas têm um bom potencial hidroenergético.

Do ponto de vista administrativo, a província está dividida em nove (9) municípios que são: Andulo, Camacupa, Catabola, Chinguari, Chitembo, Cuemba, Cunhinga, Cuito, e Nharea. “O nome da província do Bié deriva do nome do soba *Viye* que denominou toda a zona correspondente agora ao distrito, anteriormente a chegada do sertanejo Silva Porto àquelas terras”. (COLÓNIAS, 1959, p. 118). A província do Bié é uma área de confluência de várias etnias. Prevalece a dos Bieno, um subgrupo dos ovimbundu, cujo nome se relaciona com o nome da província. Observa-se alguma presença do grupo Cokwe que, na sua migração a partir do nordeste de Angola chegaram até aqui. Finalmente, existem aqui pequenos povos enquadrados na categoria etnográfica Ngangela, como por exemplo os Lwimbi. No que diz respeito ao povo ovimbundu como um grupo maioritário neste território, Chimbinda (2009, p.1) diz que:

> […], o povo umbundu estende-se do planalto central de Angola até à costa sententrional do oceano Atlântico[3]. Esta área geográfica umbundu encontra-se entre a latitude sul de 11º e 15º e os meridianos 14º e 18º oeste[4]. O povo umbundu constitui 36% de toda a população do País.

Como já foi referenciado, o grupo ovimbundu é o mais numeroso, mas também o mais homogéneo grupo etnolinguístico de Angola. Acrescenta Zau (2002, p. 62):

> Os ovimbundu de língua materna umbundu, nunca tiveram uma estrutura política central como os Bakongo e os Ambundo. No final do século XIX e antes da ocupação efectiva portuguesa, estavam divididos numa dúzia de sobados, sendo o maior deles o Bailundo. Mas, por outro lado, nunca estiveram profundamente divididos, nem linguística nem politicamente.

[3] cf. Gladwyn Murray Childs. Umbundu Kinship e Character, London, Oxford University Press, 1949.
[4] cf. Merran McCulloch. The ovimbundu of Angola. London, Internacional Africa Institute, 1952.

A nossa pesquisa delimitou-se no município de Cuito, local este que se situa na região Centro Sul da Província do Bié. A sua área territorial corresponde a 4.814 Km^2. Cuito, localizado no Planalto Central, apresenta uma altitude sempre superior a 1000 metros, o clima é tropical de altitude ou temperado húmido, com temperaturas médias anuais à volta dos 19 – 21ºC, variando a média das máximas entre 25 e 27ºC e a média das mínimas entre 11 e 13ºC. A precipitação anual varia entre 1100 e 1400 milímetros com duas estações bem diferenciadas: a chuvosa de Setembro a Abril, e a seca (cacimbo), que vai de Maio a meados de Setembro, ocasião em que podem acontecer geadas. A humidade relativa do ar oscila entre 35 – 40%, no cacimbo e 75 – 80% na estação chuvosa, com uma média anual de 60 - 70% (ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO KUITO, 2010).

Os municípios fronteiriços de Cuito são: município do Cunhinga ao Norte, município do Chitembo ao Sul, município de Catabola e Camacupa Leste e o município do Chinguar a Oeste. Do ponto de vista administrativo, o município de Cuito está dividido por cinco, como mostra o quadro número 3.

Quadro 3 : População total por divisão administrativa do município do cuito

Município/ Comunas	População
Comuna Sede	836.265
Comuna Cunje	70.824
Comuna Trumba	15.751
Comuna Cambândua	25.000
Comuna Chicala	26.160
Total	**974.000**

Fonte: Administração Municipal do Cuito

No município do Cuito coexistem a língua bantu o Umbundu, o Português, que é a língua oficial do país, segundo a Constituição da República de Angola (CRA), a Língua Ngangela e Cokwe (Línguas Bantu com menos falantes). Relativamente a LU, calcula-se que ela tenha mais de 1.500.000 falantes e o maior grupo homogéneo e mais numeroso de Angola, de acordo Zau (2002). A Língua Umbundu faz fronteira a Leste com a Língua Cokwe na província do Moxico, a Norte com a Língua Kimbundu na província do Kwanza Sul, a Sul com as Línguas Olunyaneka Nkumbi e Oshihelelo na província da Huila, a Língua Ngangela na província do Kwando Kubango e a Língua Oshikuvale na província

do Namibe. Segundo a sua área de difusão engloba três (3) províncias: Benguela "Mbengela," Bié "Viye" e Huambo "Wambu". Entretanto, o Umbundu estende-se por outras províncias vizinhas como é o caso da província do Namibe, parte nordeste do Cuando Cubango, Huíla e a parte Sul da província do Kwanza Sul (FERNANDES & NTONDO, 2002).

E a LU apresenta características próprias, razão pela qual há uma interferência entre a LP e a LU na escrita dos topónimos do município do Cuito. Assim, apresentamos algumas características da LU, de acordo Théophile (1985) citado por Mudiambo (2013): (i) Os nomes são caracterizados pela prefixação dos morfemas flexionais; (ii) As Línguas Bantu apresentam um sistema de classes, caracterizado por vários prefixos nominais, que indicam o singular e o plural. Cada classe tem um número; (iii) Os nomes são classificados em função dos seus prefixos do singular e do plural; (iv) A utilização de tons no interior de um mesmo significante permite opor duas unidades na maioria das Línguas Bantu. O tom imprime uma variação às unidades lexicais, resultando daí um sentido diferente, mas num contexto fonético idêntico: *lúmbu* (dia), *lùmbu* (família); (v) O sistema vocálico é simétrico: comporta uma vogal central [a], duas vogais anteriores [i], [e] e duas vogais posteriores [u], [o]; (vi) O sistema consonântico comporta pré-nasais, ou seja consoantes orais precedidas de consoantes nasais, formando grupos indivisíveis; (vii) Inexistência de artigos; (viii) As palavras na LU começam por vogal ou consoante, mas terminam sempre em vogais (NASCIMENTO, 1894); (ix) Em Umbundu não há palavras que terminem em consoante (VALENTE, 1964).

Relativamente ao alfabeto da LU, é de salientar que, o Instituto Línguas Nacional, propôs o alfabeto da LU, considerando que o alfabeto proposto pelo Instituto de Línguas Nacionais, resultante das investigações efectuadas sobre o sistema fonológico da respectiva língua, assentando essencialmente sobre a equivalência um símbolo gráfico para cada fonema, correspondem mais fielmente a realidade fonológica da mesma de a Resolução nº 3/87, de 23 de maio de 1987. *Diário da República*. 23 maio 1987. I Série. nº 41. O alfabeto da Língua Umbundu é composto pelas letras: **a, mb, nd, c, e, f, h, ng, i, k, l, m, n, o, p, s, t, u, v, w, y** (ANGOLA, 1987). Entretanto, não são usadas as letras: **qu, r, x, e z**. A letra **r** é substituída por **l** (hora = *ola*);

- o grafema /**c/** equivale ao som [**tʃ**]
- o digrafo /**qu/** é substituído por **/k/**
- os grafemas /**ss**/**ç**;/ equivalem ao som [**s**]
- o dígrafo /**nh**/ é substituído por /**ny/.**

A LU não tem fonemas consonânticos oclusivos sonoros, apenas sons surdos. Os fonemas sonoros são substituídos pelos pré- nasais /**mb**/, /**nd**/ e /**ng**/. Excepto as fricativas [**f**], [**v**] no modo de articulação, apresentam a oposição surdo-sonora. As consoantes labiais nasalizadas são sempre precedidas por **m** e **n**, e a consoante palatal /**j**/ é antecedida de "**nd**", resultando num dígrafo "**ndj**" Valente 1964, p. 23). Exemplos: O**mb**olo (pão), O**nd**ombe (bagre), O**ng**olo (joelho), O**ndj**ila (caminho).

Em Umbundu, as palavras começam com uma vogal que é chamada de *aumento*, que precede sempre o prefixo nominal em todas as classes excepto na classe cinco (5), onde a vogal *(e)* desempenha, simultaneamente, a função de aumento e de prefixo Fernandes & Ntondo (2002). Exemplos: **O**lwi (rio), **o**mbembwa (paz), **o**wato (canoa), **e**temo (enxada).

Quadro 4: Aspectos Fonológicos das Vogais em Umbundu segundo Guennec & Valente

Grau de Abertura	**Ponto de Articulação**					
	Anterior		**Centrais**		**Posterior**	
	Orais	**Nasais**	**Orais**	**Nasais**	**Orais**	**Nasais**
1º	[i]	[ĩ]			[u]	[ũ]
2º	[e]	[ẽ]			[o]	[õ]
3º			[a]	[ã]		

Fonte: Elaboração própria a partir de Guennec & Valente (2010)

"As vogais na Língua Umbundu não são completamente abertas como em Espanhol, nem muito fechadas como o podem ser "**a-e-o**" em Português "(VALENTE, 1964, p. 22). Quanto à ditongação, Valente (1964, p. 36) afirma que "a grafia fonética faz transformar o "**e**" final em "**i – y**", o "**o**" em "**w**", originando ditongo com a vogal seguinte.

Exemplos:

- *Ame ulo*, "eis-me aqui" ; > *amyulo* ou ainda amilo.

- *Ulo ale*, "cá está"; > *ulwale*.

- *Watunda oko ale*, "foi"; > *Watunda kwale*.

Por outro lado, a vogal /**o**/ não tem o som de /**u**/, independentemente da posição em que se encontra.

Quadro 5: Quadro Fonológico das Consoantes em Umbundu, segundo Guennec & Valente

	Ponto de Articulação →			
Modo de Articulação	**Labiais**	**Dentais**	**Palatal**	**Velar**
Oclusiva	[p]	[t]	[c]	[k]
Fricativa	[f] [v]	[s]		[h]
Nasal	[m]	[n]	[ny]	[ñg]
Lateral		[l]		
Semivogal	[w]		[y]	
Pré-nasal	[mb]	[nd]	[ndj]	[ng]

Fonte: Elaboração própria a partir de Guennec & Valente (2010)

Prefixos da Língua Umbundu

Quadro 6: Prefixos da Língua Umbundu

Nº de Classe	**Prefixo substantival**
1	omu-, u-
1_a	Ø-
2	oma-, a-, ova-
2_a	va-
3	u-
4	ovi-
5	e-, i-
6	a-, ova-
7	oci-

8	ovi-
9	Ø-
10	olo-
11	olu-
12	oka-
13	otu-
14	u-
15	oku-
Classes locativas	----------
16	ko-, ki-[5]
17	Ko-, po-[6]
18	Vo-[7]

Fonte: Fernandes & Ntondo (2002, p. 75)

5.Metodologia do trabalho

A elaboração deste trabalho foi baseada na formação de um corpus que foi constituído pelas informações e/ou dados recolhidos nos órgãos oficiais como o Ministério da Administração do Território, que têm como função elaborar e implementar normas sobre a divisão política e administrativas, nomes geográficos, organização territorial, toponímia e cartografia de base. Também, recolhemos documentos nas administrações locais, nomeadamente a administração do município do Cuito, comunas de Cunje, Sede do Cuito, Trumba, Chicala, Cambandua, Comissão Municipal Eleitoral do Cuito, o Departamento de Estatística da Educação do Município do Cuito, a Repartição Municipal de Saúde do Cuito, a Direcção Provincial da Cultura do Cuito, o Instituto Geográfico Cadastral de Angola, e o Serviço Provincial do Instituto Nacional de Estatística do Cuito.

Assim, estas instituições forneceram-nos os seguintes documentos: mapas de listas onde estão grafados os topónimos, mapas cartográficas com a escala de 1:50.000, 1:60.000 e 1:100.000 e as monografias das respectivas comunas. Nestes mapas de listas,

[5] A classe 16 – indica superficie (ko- e ki-): elonga likasi **ko**mesa, em português, “o prato está na mesa”. “Elonga likasi **ki**lu lyomesa”, em português “o prato está em cima da mesa.
[6] A classe 17 – indica direcção (ko- e po-): “ngenda **ko**njo”, em português “vou a casa”. “Ndikasi **po**nele yonjo”, em português, “estou ao lado de casa”
[7] A classe 18 – indica interioridade (vo-): “Ndañgila **vo**njo”, em português “entrei em casa”.

mapas cartográficos e perfis, constatamos a variação gráfica dos topónimos, assim como o aportuguesamento e umbundização[8] dos topónimos.

Através da investigação toponímica, foi possível conhecer a origem das denominações e identificar os factores que levaram a atribuição de nomes de lugares. Como afirma Dick (1996, p. 12):

> Sabe-se que a toponímia é a disciplina que caminha ao lado da História, servindo-se dos seus dados para dar legitimidade a topónimos de um determinado contexto regional, inteirando-se da sua origem para estabelecer as causas motivadoras, num espaço e tempo preciso, procurando relacionar um nome ao outro, de modo que, da distribuição conjunta, se infira um modelo onomástico dominante ou vários modelos simultâneos.

Para isto, fizemos uma entrevista junto das entidades tradicionais como os sobas, anciãos para sabermos dentre os vários assuntos levantadas como a origem do topónimo, significado, a motivação da nomeação, para a validação dos topónimos reconhedos.

Também foi de fundamental importância a leitura do livro de José Leite Vasconcellos, Opúsculos – Vol. III: Onomatologia em 1931, que trata de nomes geográficos, isto é, a sua origem, modo de formação toponímica e a classificação destes nomes; a classificação taxionomia da toponímia de acordo Dick, citado por Di Tizio tal como fizemos referência na fundamentação teórica e a obra de Carlos Estermann constituiu também, um estudo pioneiro relacionado com a toponímia em sua obra "*Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro) Colectânea de Artigos Dispersos*" de 1983.

5.1 Materiais e Métodos de Recolha de Dados

Partindo do pressuposto de que a pesquisa toponímica pode ser realizada por meio de fontes documentais como mapas topográficos, documentos oficiais e através de pesquisa de campo, nesta pesquisa também fizemos recurso a esses meios supracitados. Assim, a recolha dos dados foi feita com alguns materiais como gravador para a gravação de áudio, o suporte fotográfico – meio que nos ajudou para recolher algumas informações que se encontram nos letreiros e cartazes afixadas, a entrevista – foi uma técnica usada para a colecta de dados junto dos mais velhos, anciãos, que nos passaram informações relacionadas com o assunto em estudo, e que constituiu a forma principal e privilegiada na compilação de informações do material a estudar. A pesquisa de campo e o

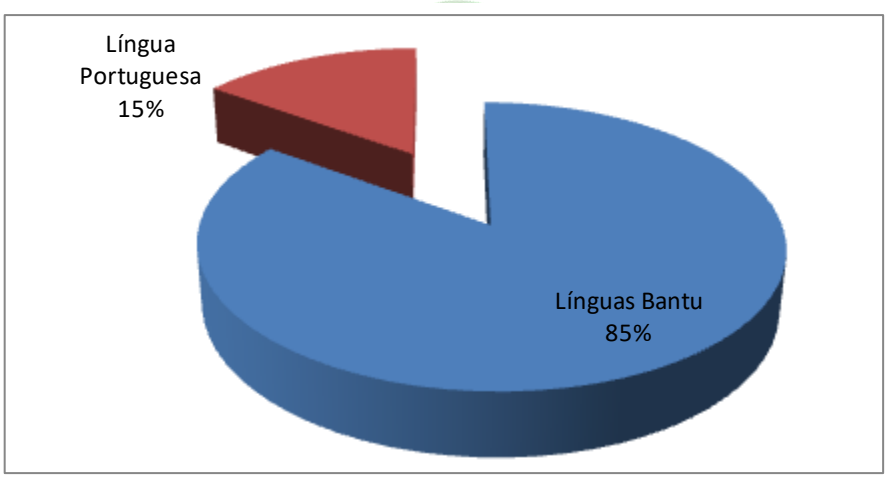
[8] Interferência da língua umbundu no português, isto é, topónimos em português grafados na língua umbundu.

procedimento semasiológico – **(**processo semântico) ajudou-nos a procurar a significação do topónimo.

5.3 Apresentação e Tratamento dos Dados

Os dados recolhidos, depois foram transcritos ortograficamente, com ajuda do programa *Microsoft Word.* O registo e a posterior transcrição dos dados recolhidos constituem o corpus linguístico desta investigação. No inventário toponímico realizado nas cinco (5) comunas, foram seleccionados cem (100) topónimos, grande parte deles com origem na LB, equivalente a 85% do corpus e 15% dos topónimos de Lp que guardam a memória histórica deste povo. Portanto, optou-se pela exclusão de alguns topónimos pelo facto de não terem sido validados no momento da pesquisa e também pensando nos futuros trabalhos a serem desenvolvidos.

Gráfico 1: Língua de Origem dos topónimos



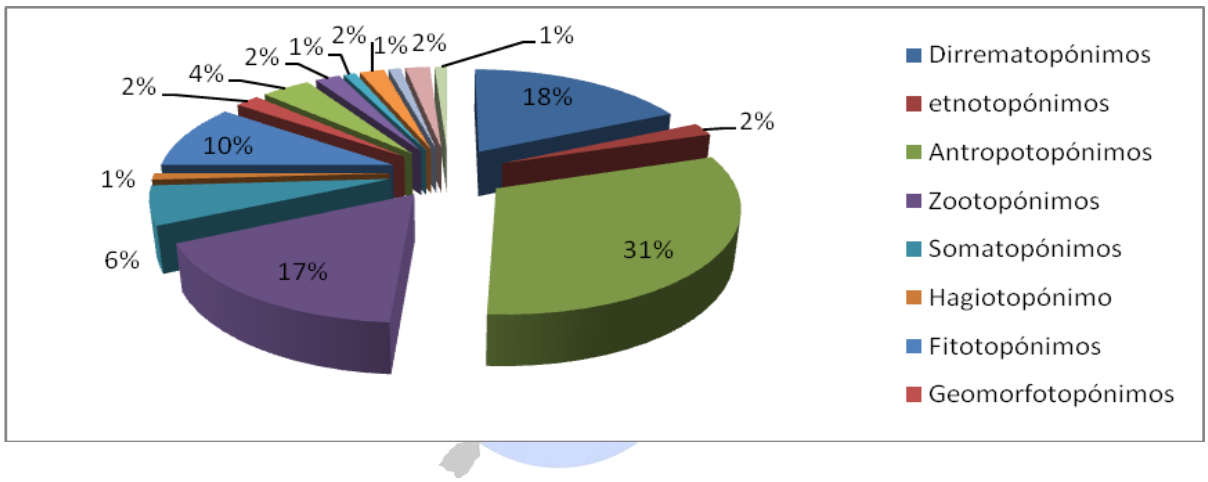
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados no gráfico número dois, não apresenta um equilíbrio entre a LB e a LU, julgamos ser pelo facto de que há uma grande tendência na valorização da identidade cultural, no que se refere as tradições, mitos e outras manifestações culturais deste povo. E a outra reflexão em relação a muitos topónimos terem a grafia aportuguesada, mesmo que tenha a sua origem nas línguas bantu, na análise que faz Alexandre (2020), deve-se pelo facto de que a maioria dos nomes de lugares não apresentar fontes escritas.

Relativamente a classificação dos topónimos, tivemos que nos ancorar no modelo toponímico proposto por Dick, tal como se apresenta no gráfico número dois. Portanto,

verificamos que, dentre os cem (100) topónimos que estão a ser analisados, constatamos que a maior incidência é dos antropotopónimos: (31%), topónimos relativos aos nomes próprios, apelidos, nomes de plantas e animais atribuídos a pessoas, informação tão importante que indica o valor que o povo bantu tem em relação o ser humano, e a outra análise prende-se com o batismo que certos lugares tiveram com os nomes de pessoas, facto que demonstra uma forma de honrar a memória do fundador, ou primeiro habitante em determinado lugar. Seguem-se os dirrematopónimos (18%), os zootopónimos (17%), os fitotopónimos (10%) e os somatopónimos (6%). As demais classes têm baixa frequência, como é possível visualizar no gráfico.

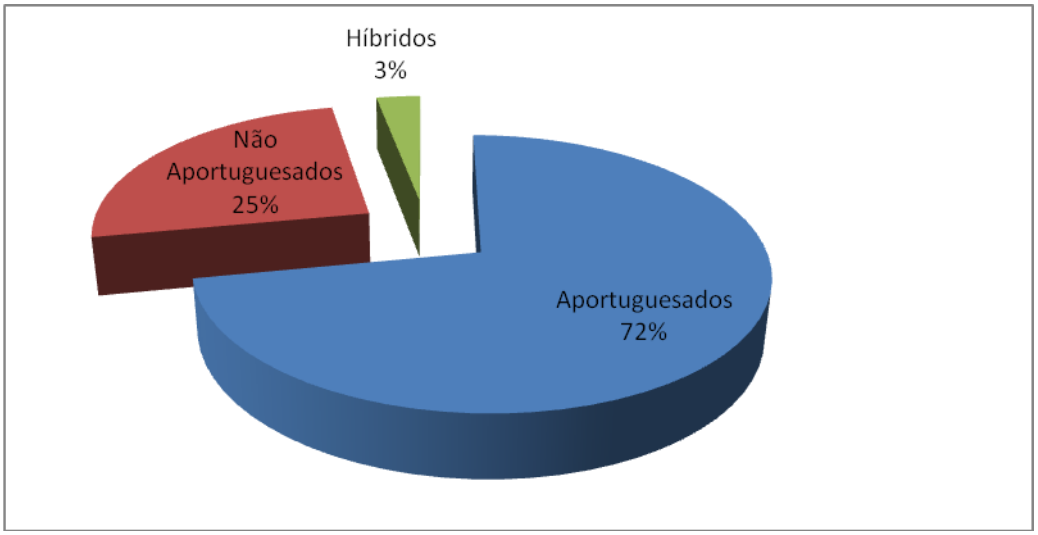
Gráfico 2 – Classificação dos Topónimos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação a caracterização dos topónimos, analisamos o contacto de línguas, que consequentemente, resultam em interferências. Sendo assim, nós temos topónimos aportuguesados (72%), topónimos não aportuguesados (25%) e os topónimos híbridos (3%). Estes dados demonstram claramente dois aspectos que devemos ter em conta, de acordo Alexandre (2020), em que ele aborda a necessidade de se ter em conta a convivência da LP com as línguas locais, que de certa forma causa esta interferência.

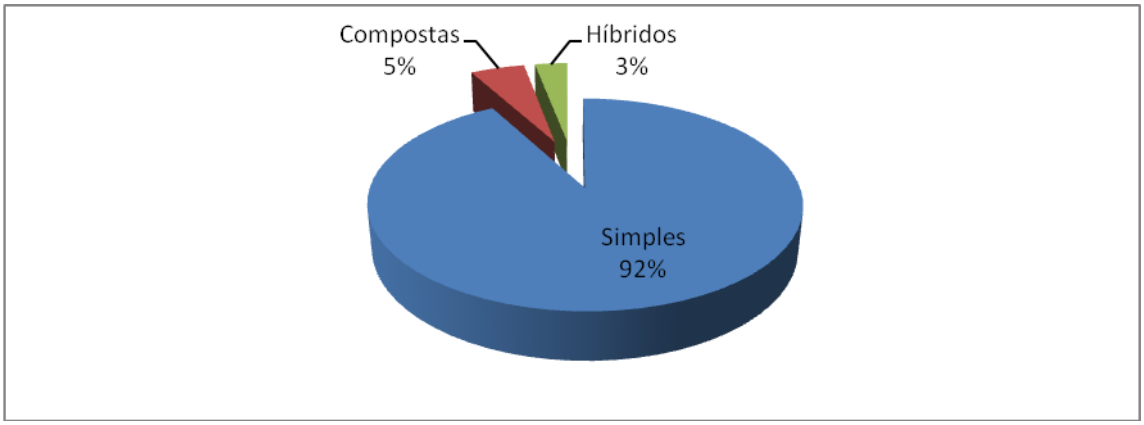
Gráfico 3 – Caracterização dos Topónimos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à estrutura morfológica dos topónimos as seguintes percentagens: topónimos caracterizados por uma unidade simples, isto é, topónimos com um radical (92%), topónimos com unidades compostas (5%) e topónimos híbridos – aqueles que derivam de duas línguas, temos (3%).

Gráfico 4 - Estrutura do Topónimo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Proposta de Harmonização ortográfica dos topónimos

Entendemos *harmonização gráfica dos topónimos* como sendo a uniformização, tendo em conta critérios que possibilitam a fixação por escrito numa determinada língua. Importa salientar que a palavra ortografia veio do latim *orthographia*, por sua vez derivada do grego, composta de dois elementos: *ortho(s),* que quer dizer *correcto(a)* e *grafia*, que significa *escrita* de acordo Estrela (1994). A harmonização gráfica levanta controvérsias, tendo em conta que Angola e particularmente a província do Bié município Cuito ser uma zona plurilingue. Assim, na harmonização da ortografia dos topónimos, propomos o seguinte:

i) Os topónimos que têm a sua origem portuguesa, devem ser escritos segundo as regras ortográficas dessa língua, isto é, respeitando as regras fonológicas de modo a evitar a variação de ortografia num mesmo topónimo, ora escrever com a grafia em Português, ora escrever com a grafia em Umbundu. Por outro, o contacto da Língua Portuguesa com a Língua Umbundu desencadeia a influência ao nível do léxico.

Em relação ao que foi dito antes, diz Sousa (2013) de que o topónimo – objecto de estudo da toponímia – ao ser criado, tal como um ser vivo, está sujeito às consequências do tempo: às influências, às modificações, e, até mesmo, ao desaparecimento do seu significado original, uma vez que escapa da consciência ou da memória do povo. Esses aspectos permitem afirmar que a toponímia possui uma dupla dimensão: do referente espacial geográfi*co* (função toponímica) e do referente temporal (memória toponímica).

Assim, face às mudanças e às influências que os topónimos sofreram relativamente ao processo de aportuguesamento, propomos que sejam escritos de acordo as regras da LP, visto que, esses topónimos já estão estabilizados como acontece em qualquer língua, de modo a evitar constrangimentos de ordem linguístico, económico, social e político.

ii) Os topónimos de origem Umbundu, escrever-se-ão de acordo a ortografia da LU tendo em conta a origem ou etimologia do topónimo, dado que, a língua têm regras de grafia. Estrela (1994) diz que: as regras de ortografia valem como leis, que pretendem regulamentar a actividade da escrita e, portanto, terão de ser cumpridas por todo e qualquer membro da comunidade. Porém, este critério far-se-á na hipótese de serem criadas, num futuro próximo ou longínquo, topónimos que tenham a sua origem na LU, uma vez que, em Angola, entre 2004 e 2010 foi experimentada a introdução das sete

Línguas Bantu numa série de escolas do país[9]. Com efeito, o ensino da LU é já um facto, uma vez que já temos um instrumento que é o alfabeto aprovado em 1987, seguindo o sistema fonológico, assente essencialmente na equivalência de um símbolo gráfico para cada fonema, correspondente a realidade fonológica, assim como as regras de transcrição fonéticas de acordo a Resolução nº 3/87 de 23 de Maio.

Julgamos que, seria contraditório não escrever os topónimos tal como rege a ortografia da LU, uma vez que deve haver uniformidade no que se ensina nas escolas e o que se escreve em avisos, mapas cartográficos e letreiros, caso contrário, estaríamos a criar uma confusão no seio dos alunos e a comunidade no geral, tal como reforça a mesma situação, A Lei de Base da Toponímia que orienta que os topónimos, nas demais línguas de Angola, são escritos em conformidade com as regras de grafia da língua correspondente, devendo ser certificados pelo Instituto de Línguas Nacionais, e na mesma senda, a Resolução nº 3/87 de 23 de Maio, p. 195, diz que:

> […] considerando que as línguas nacionais, suporte e veículo das heranças culturais, exigem um tratamento privilegiado, pois que constituem um dos fundamentos importante da identidade Cultural do Povo Angolano; […] considerando a necessidade da uniformização da escrita em línguas nacionais.

iii) Em qualquer língua, os topónimos quando grafados erradamente trazem algumas consequências, como a dificuldade de se determinar a origem, a etimologia e o significado, visto que, o topónimo é considerado como património cultural de uma comunidade.

Para Zamariano (2006) diz que: os erros em ortografia e pronúncia do nome da localidade podem ocasionar situações constrangedoras, pois, há um sentimento social de orgulho pela associação do topónimo com o lugar que designa. Da mesma forma é arbitrário que se altere um topónimo sem que seus habitantes permitam. O topónimo é para o lugar o que o nome próprio é para a pessoa, não se muda sem o consentimento da própria pessoa;

iv) Entendemos que dentro das políticas linguísticas ao escrever-se cada topónimo de acordo as regras de ortografia da língua de origem, estaríamos a promover estas línguas, em especial as línguas bantu de Angola, fazendo com que elas sejam valorizadas, e como resultado estaríamos a criar condições para que se aprenda a falar, a

[9] cf. http://pt.globalvoicesonline.org/2013/12/27/plataformas-angolanas-de-aprendizagem-de-linguas-nacionais/

ler e escrever bem, como um dado muito importante em política linguística, Timbane e Tambá (2020).

5.4 Procedimentos de harmonização ortográfica dos topónimos

De acordo o que foi supracitado na epígrafe anterior propomos os seguintes critérios:

a) Os topónimos que foram aportuguesados como já estão estabilizados em Português, propomos que sejam escritos correctamente, de modo a evitar a variação gráfica. Assim, sugerimos as seguintes condições:

a.a) Os topónimos que apresentam a variação gráfica no caso de apresentar duas letras com o mesmo som em Português "**/k/** e **/c/"** (Kuito, Cuito por exemplo), propomos que fossem escritos com a letra **/c/**.

a.b) No caso dos topónimos que as letras iniciais são pré-nasais **/mb/** e **/ng/**" (**Ng**ombacasi, **Ng**onde por exemplo) propomos que as consoantes nasais "**/m/** e **/n/**" sejam suprimidas (Gombacassi, Gonde por exemplo).

b) Os topónimos que eventualmente vierem a serem criados, desde que tenha a sua origem da LU, seguir-se-á as seguintes condições:

b.a) o grafema /**s**/ nunca é duplicado como em Português, pois mantém o som [**s**] em todas as posições que estiver colocado. Exemplo: L.P - Epesse, L.U – Epese; L.P – Gombacassi, L.U- Ngombakasi;

b.b) o grafema /**c**/ em Umbundu não tem o mesmo valor que /**q**/ ou /**k**/. Portanto o grafema /**c**/ corresponde ao son [**tʃ**]; por falta de harmonização gráfica, algumas vezes, o /**c**/ é transcrito por **ty, tx, tch,** e até mesmo transformado em dígrafo /**ch/** e /**qu/**. Exemplo: L.P- Chiqueleto, L.U – Cikeletu. L.P – Catemo, L.U – Katemo;

b.c) o dígrafo /**nh**/ foi substituído pelo /**ny/**. Exemplo: L.P – Cunhinga, L.U Kunyinga;

b.d) a L.U é caracterizada pela presença de grupo consonântico (nasal + consoante oral), isto é, **mb nd, ng** e **ndj**. Exemplo: L.P - Bembua, L.U – **M**bembwa; L.P – Dende, L.U – **N**dende; L.P – Gonmbacassi, L.U –**N**gombakasi; L.P – Jamba, L.U – **Ndj**amba,

b.e) quanto à ditongação, a grafia fonética transforma o "**e**" final em "**i – y**", o "**o**" em "**w**", originando ditongo com a vogal de acordo Valente (1964): Exemplos: L.P – Bembua "paz", L.U – Mbembwa; L.P - Cassorio "árvore", L.U – Usolyo.

b.f) a vogal /**o**/ não tem o valor de /**u**/, independentemente da posição em que se encontra. Exemplo: L.P – Longul**o,** L.U – Longulu.

A seguir, passamos a demonstrar a nossa proposta de harmonização dos topónimos de origem Umbundu, visto que, são os que mais apresentam variações na ortografia.

Quadro 7 – Proposta de harmonização de alguns topónimos de origem Umbundu

Nº	**Topónimo**	**Língua de Origem**	**Harmonização**	**Significado**
1	Cuito	Umbundu	Kwitu	Amados fortemente
2	Cangoti	Umbundu	Kangoti	Espécie de planta
3	Dongua	Umbundu	Ndongua	Educar
4	Calonuima	Umbundu	Kalonwima	Atrás das costas
5	Catemo	Umbundu	Katemo	Enxada
6	Cambulukutu	Umbundu	Kambulukutu	Embrulho
7	Chambanda	Umbundu	Cambanda	Espécie de planta
8	Ecovongo	Umbundu	Ekovongo	Chamados
9	Chongolola	Umbundu	Congolola	Juntado
10	Chavaia	Umbundu	Cavaya	Não se importar
11	Tramangolo	Umbundu	Tramangolo	Fixar o joelho
12	Jimba Silili	Umbundu	Njimba Silili	Canto e não choro
13	Cangombe	Umbundu	Kangombe	Boi
14	Cunje	Umbundu	Kunje	Só a mãe conhece a concepção desta gravidez
15	Jamba	Umbundu	Njamba	elefante
16	Caquelewa	Umbundu	Kakelewa	Pequeno grão de sal
17	Calembe	Umbundu	Kalembe	Espécie de planta
18	Chindombe	Umbundu	Cindombe	Bagre grande

19	Calonguali	Umbundu	Kalongwali	Espécie de ave
20	Chilemba	Umbundu	Cilemba	Espécie de planta
22	Luasumba	Umbundu	Lwasumba	Respeitado
23	Chimboto	Umbundu	Cimboto	Rã grande
24	Trumba	Umbundu	Tulumbamba	Supresa
25	Cassorio	Umbundu	Kasolyo	Espécie de planta
27	Cuanjulula	Umbundu	Kwanjulula	Raspar
28	Chilonda	Umbundu	Cilonda	Subir
31	Chicala	Umbundu	Cicala	Viver
32	Cachipa	Umbundu	Kachipa	Pele
34	Chilembo	Umbundu	Cilembo	Somra grande
35	Cangumbe	Umbundu	Kangumbe	Espécie de ave
36	Cambulucuta	Umbundu	Kambulucuta	Confusão
37	Lau - Lau	Umbundu	Law – Law	Verificar
39	Bembua	Umbundu	Mbembua	Paz
40	Candondo	Umbundu	Kandondo	Nascente
41	Nequilo	Umbundu	Nekilo	Estes dias
42	Capiñgala	Umbundu	Kapiñgala	Substituto
43	Epesse	Umbundu	Epese	Despediçar
44	Caniñgili	Umbundu	Kaniñgili	Espécie de planta
46	Cambinga	Umbundu	Kambinga	Chifre pequena
49	Nguaio	Umbundu	Ngwayo	vazio
50	Cambonge	Umbundu	Kambonge	Administração pequena
51	Chipiapia	Umbundu	Cipyapya	Queimadura

52	Sindaco	Umbundu	Sindaco	Persistente
53	Cambandua	Umbundu	Cambandua	Pele pequena
54	Hossi	Umbundu	Hosi	Leão
55	Ngulungo	Umbundu	Ngulungo	Espécie de animal
56	Cachiva	Umbundu	Cachiva	Pequena lagoa
57	Canata Mbango	Umbundu	Canata Mbango	Pequena lama
58	Ngungo Caiombo	Umbundu	Ngungo Kayombo	Espécie de insecto e capim
59	Catala	Umbundu	Katala	Visto
61	Casombo	Umbundu	Kasombo	Espécie de planta
62	Calumbala	Umbundu	Kalumbala	Espécie de planta
63	Gombacassi	Umbundu	Ngombacassi	Come tudo e não deixa nada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações finais

Os autores consultados ao longo da revisão da literatura especializada destacamos os seguintes: Vaconcello (1931), Vilela (1994), Dick (2007), Di Tizio (2008), Carvalho (2012), Alexandre (2020), entre outros. Pontuam claramente os conceitos de toponímia, Lexicologia, léxico e a classificação dos topónimos.

O estudo da toponímia permite compreender os valores culturais, mitos e crenças de um determinado povo, a fauna, a flora, o relevo e a hidrografia de um determinado lugar. Procurou-se igualmente apresentar uma classificação dos topónimos de acordo o medelo proposto por Dick em 1990.

Relativamente a ortografia, focámo-nos sobretudo nos topónimos de origem Umbundu, uma vez que são estes que muitas vezes apresentam variações ortográficas. Nessa conformidade, considerou-se que os topónimos aportuguesados são palavras que integram o léxico do português no seu sentido geral, por esse facto, julga-se não fazer sentido a afirmação de que os topónimos aportuguesados são uma deturpação da ortografia e fonologia das LB.

Do ponto de vista de elabração da proposta de harmonização ortográfica, tivemos um inventário de topónimos do município do Cuito, análise feita e observada constatou-se que apresentam variações e mudanças ortográficas e propomos a harmonização ortográfica dos respectivos topónimos, com a ortografia vigente na LP, e de acordo com a ortografia das LU e uniformizar a escrita de todos os grafemas idênticos que se verificam nas LU, por forma a evitar a duplicidade, diferenciação e heterogeneidade ortográfica.

Referências

ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO KUITO. *Monografia Comunal do Kuito*. 2010.

ALEXANDRE, H. P. *Topônimos angolanos de origem bantu:* princípios para harmonização gráfica. Rev. Bras. Linguíst. Apl. v. 20, n. 3, p. 465-498, 2020.

ANGOLA. Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016 – Lei de bases da toponímia. *Diário da República*. 12 set.. 2016. I Sérir nº 155. Luanda: Assembleia Nacional.

ANGOLA. Constituição da República de Angola. *Diário da República*. 5 fev. 2010. I Série. nº 23.Luanda: Assembleia Nacional.

ANGOLA. Resolução nº 3/87, de 23 de maio de 1987. *Diário da República*. 23 Maio 1987. I Série. nº 41. Luanda: Assembleia Nacional.

AZEREDO, M. O.; PINTO, M. I. F.; LOPES, M. C. A. *Da Comunicação a Expressão Gramática Prática de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.* Raiz Editora, 2014.

CHIMBINDA, J. S. F. *O Nome na identidade umbundu:* Contribuição antropológico*.* Etu, 2009.

COLÓNIAS, A. G. *Boletim Geral das Colónias.* Lisboa, 1959.

DICIONÁRIO ELECTRÓNICO HOUAISS, disponível em htt://www.dicio.com.br/toponímia/. Acesso 2014.

ENCICLOPÉDIA VERBO LUSO-BRASILEIRA DE CULTURA, Editorial Verbo, Lisboa/São Paulo.

ESTRELA, E. & CORREIA, J. D. P. *Guia Essencial da Língua Portuguesa para a Comunicação Social*. 3ª Edição – Lisboa Editorial Notícias, 1994.

FERNANDES, J. & NTONDO Z**.** (2002) *Angola:* Povos e Línguas*.* Luanda: Editora Nzila, 2002

MAEDA, R. M. A. A *Toponímia Sul-Mato-Grossense: Um Estudo dos Nomes de Fazendas, Araraquara*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulistica, 2006.

SOUSA, A. M. *Para a Aplicação da Toponímia na Escola*. UFAC. 2013 Disponível em htt://www.filologia.org.br/XVii_Cnlf/Cnlf/02/24.pdf. Acesso em 04/10/2014, 23:39.

VASCONCELLOS, J. L. *Opúsculos – Vol. III: Onomatologia*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1931.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almeida, 1994

ZAMARIANO, M. *Toponímia Paranaense do Período Histórico de 1648 a 1853.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2006

ZAU, F. *Angola:* Trilhos para o Desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

VALENTE, P. J. C. S. S. *Gramática Umbundu*: Língua do Centro de Angola. Lisboa, 1964.

Recebido em: 11/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): LAURINDO, Martins Kamulengo Siluqui. Proposta de harmonização ortográfica da toponímia de Angola: caso do município do Cuito-Angola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº2, p.288-312, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Laurindo, Martins Kamulengo Siluqui (jan./jun.2022). Proposta de harmonização ortográfica da toponímia de Angola: caso do município do Cuito-Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2(1): 288-312.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.313-324 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

O uso dos pronomes pessoais do caso reto na variedade futa-fula da Guiné-Bissau

Mamadu Saliu Djaló *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4102-874X

Resumo: A variedade futa-fula ou *pular futa* é uma variedade de fula falada na Guiné-Bissau, país localizado na costa ocidental da África. Essa língua se configura na lista de várias línguas, no planeta, que até agora não são valorizadas ou estudadas. Dessa forma, supõe-se as seguintes hipóteses: a valorização das línguas europeias (inglês, francês e português) fez com que a fula não ter ganhado um status na Guiné-Bissau. A falta de incentivo dos pais, assim como a não descrição ou estudo contribui na extinção dessa língua. O objetivo geral do presente trabalho é fazer uma análise do uso dos pronomes pessoais de caso reto da variedade futa-fula falada na Guiné-Bissau, em outras palavras, compreender como os usuários usam tais pronomes nas suas comunidades de fala. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário a um grupo de informantes, que têm futa-fula como língua materna e que se encontram no Brasil, no estado do Ceará, nos municípios de Redenção e Acarape. No total são oito informantes, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino e ambos são estudantes na Unilab-CE, com uma faixa etária variável entre 26 a 37 anos de idade. Nessa análise, se conclui que, em alguns casos, os pronomes exercem a função do sujeito, além disso, apontam as pessoas do discurso e desempenham a função de pronome substantivo. Também, se constatou que os pronomes são usados na forma longa, assim como na forma curta nos enunciados. Hoje em dia, a análise e estudo das línguas africanas, em especial da fula (variedade futa-fula) é pouco estudada, esperamos que o nosso trabalho possa servir como fonte de apoio para os futuros pesquisadores e os que tiverem a interesse de aprender a língua futa-fula.

Palavras chave: Guiné-Bissau; Fula; Pronomes pessoais

Hutorgol pidji lontotodi tagado ê nder yeutere ka pular Guiné-Bissau

Resumo na língua futa-fula: Pular futa Ko fedde pular wouletedho Guiné-Bisaau, leidi wondi Ka hello África ocidental. Ngal ndengal no tawá ê ndende bui dê tounáca, mádun dê djangáca. En wáwi wiugol: tounugol ndende porto, wanô inglês, francês e português, ko kanhun wadi pular djogaki dóle nder Guiné-Bissau; mádun ngol salagol ekutugol paikoikoi, kanhuma ê djangugol/windugol wadai ndengalgal madja má angal djogagol woulobê. Ê nder dé golê, men ndárai honô pular futa hutorta pidji lontotódi tagádo ê nder yeuterê. Fi

* Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, concluiu a graduação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Participou e participa em vários projetos, tais como: Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2018 a 2019. Também no mesmo ano, foi bolsista voluntário de Iniciação Cientifica - PIBIC/UNILAB, um projeto voltado à lexicografia, cujo título é "Léxico e Cultura nos Países de Língua Oficial Portuguesa?, e que contou com a orientação da professora Gislene Lima Carvalho. Além disso, foi bolsista do Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil, na qual atuou no eixo de matrizes africanas. E-mail: mamasaliu19@gmail.com

famugol dun, men landi fulbê wonubê Brasil-CE, ka dental wietégal Redenção kanhum ê Acarape. Ê nder pbébê men landibên, hino tawá worbê naiô ê reubê naiô, djangobê Unilab-CE, djoguibê dúbi akudê nogai ê djégo há tchapantati ê djêdi. Ê nder de landê, men fami wondema pular hutorai di pidji fi lontagol indê nedô ê nder yeuterê, holirai kadi tawabhe ê nder yeuterê. No andirdhen non, hande, djangugol tdentde africa, wano pular futa Guiné-Bissau, dudaka djanguedhe, Men sinki golle amendhen vallai bui falabhe famude, madun djangudê ngal tdengal.

Bindi burdi modjudê: Bissau; Pular; Pidji Lontotódhi Tagado

The use of personal pronouns of the straight case in the futa-fula variety of Guinea-Bissau

Abstract: The variety futa-fula or pular futa is a variety of fula spoken in Guinea-Bissau, a country located on the west coast of Africa. This language is configured in the list of several language, on the planet, that until now are not valued or studied. Thus, the following hypotheses are assumed: the valorization of European languages such as (English, French and Portuguese) made Fula not to be able to gain a status in Guinea-Bissau. The lack of encouragement from parents, as well as the lack of description or study contributes to the extinction of that language. The general objective of the present work is to analyze the use of personal pronouns of straight case of the futula-fula variety spoken in Guinea-Bissau, in other words, to understand how users use such pronouns in their speech communities. For data collection, a questionnaire was applied to a group of informants, who have futa-fula as their mother tongue and are in Brazil, in the state of Ceará, in the municipalities of Redenção and Acarape. In total, there are eight informants in which there are four female and four male and both are students at Unilab-CE, with a variable age range between 26 to 37 years old. In this analysis, it is concluded that, in some cases, the pronouns exercise the function of the subject, in addition, they point out people in the discourse and perform the function of noun pronoun. Also, it was found that pronouns are used in the long form, as well as in the short form in the statements. Nowadays, the analysis and studies of African languages, especially the Fula (futa-fula variety) is little studied, we hope that our work can serve as a source of support for future researchers and those who are interested in learning futa-fula language.

Keywords: Guinea-Bissau; Fula; personal pronouns.

Introdução

A colonização deixou marcas visíveis em alguns países africanos, como é o caso da Guiné-Bissau, na qual a língua do colonizador tem mais status em relação às línguas locais. Dessa forma, ao analisarmos a censura das línguas locais, constataremos dois grupos responsáveis por isso, o estado e alguns pais ou encarregados da educação. No que concerne à criação de leis por parte do estado com vista à promoção das línguas autóctones, Tambá e Timbane (2020, p.85) sustentam que

> [...] Há pouca valorização das línguas locais por parte dos documentos oficiais havendo o domínio das línguas europeias em situações oficiais da

> comunicação. Na educação formal poucos esforços são feitos em favor das línguas locais. A Declaração dos Direitos Linguísticos não é respeitada porque as línguas africanas não são ensinadas nas escolas[...]

Sendo assim, podemos perceber que o estado guineense não se preocupou com a valorização das línguas locais, pois o português continuou sendo língua de status no país; além disso, não existe uma iniciativa de descrer, estudar as línguas nacionais. Desse jeito, o ideal seria criar programas com vista a descrever ou registrar as línguas locais, criar centros de formação para o seu ensino, como acontece com as línguas internacionais (inglês, francês, árabe etc.). Aliás, como defendem Namone e Timbane (2017, p.51) o "[...] trabalho com a descrição dessas línguas deve avançar. Os avanços com a descrição e a consequente publicação de dicionários é urgente[...]". Pois, na Guiné-Bissau os dicionário de português não refletem as realidades linguísticas existentes no país (NAMONE; TIMBANE, 2017).O importante seria produzir dicionários que refletem a realidade sociocultural dos falantes.

Por seu lado, os pais também têm suas responsabilidades, pois um pai que tem fula como língua materna e que, ao falar com os filhos, se comunica em português ou crioulo, não está ajudando na preservação da sua língua materna, pois os filhos não vão ter espaço para interagir em fula. Visto que o crioulo é a língua nacional dos guineenses e os filhos, ao saírem de casa, claro que comunicarão em crioulo com colegas de outras etnias ou em português quando estiverem nas escolas. Portanto, seria pertinente fazer os filhos terem um amor para com a língua materna, pois, pelo contrário, se isso não for levado em consideração, a maioria das línguas africanas poderá ser extinta, aliás como dizem Abdula, Timbane e Quebi (2017, p.23):

> ...África, apesar de ser um continente sofrido por causa da colonização, aproveita muito pouco os recursos linguísticos disponíveis para criar um desenvolvimento que emerge dos próprios africanos. Nesse contexto, muitas línguas africanas estão em vias de extinção por causa de políticas governamentais que não protegem, ou melhor, que dão um status sociocultural e político a essas línguas...

À vista disso, o objetivo geral do presente trabalho é analisar o uso dos pronomes pessoais de caso reto da variedade futa-fula falada na Guiné-Bissau. No que se refere aos objetivos específicos, consideramos três: primeiro, identificar os pronomes pessoais de caso reto da variedade futa-fula; segundo, averiguar a função dos pronomes pessoais de caso reto da variedade futa-fula; terceiro, mostrar o uso desses pronomes em textos reais. Hoje em dia, a análise e estudo das línguas africanas, em especial da fula (variedade futa-fula) é pouco estudada. E se isso permanecer, vai reforçar o que fui

defendido ao longo dos anos de que as línguas crioulas, africanas são línguas que não têm gramática. Portanto, como pesquisadores de linguagem e falantes de futa-fula, sentimos a necessidade de estudar essa língua, com intuito de registrá-la. Esperamos que o nosso trabalho possa servir como fonte de apoio para os futuros pesquisadores e os que tiverem a interesse de aprendê-la.

Estruturamos o trabalho de seguinte maneira: no primeiro momento, fizemos uma breve apresentação da língua futa-fala; no segundo, apresentamos o conceito de pronome e sua classificação na qual fizemos alguns apanhados em algumas gramáticas; no terceiro momento, apresentamos a metodologia utilizada, além disso, mostramos e analisamos o uso dos pronomes pessoas do caso reto na língua futa-fula da Guiné-Bissau.

1 A língua futa-fula

A variedade futa-fula ou *pular futa* é uma variedade de fula falada na Guiné-Bissau, país localizado na costa ocidental da África, com uma superfície total de 36.125km2, limitado a norte pelo Senegal, ao sul pela Guiné-Conakry. O território guineense é composto por oito regiões (Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali) e o setor autônomo de Bissau, que é capital. A independência aconteceu no dia 24 de setembro de 1973, em Madína de Boé, leste do país.

O maior número dos falantes dessa variedade se encontra no leste do país, nomeadamente, Bafatá e Gabu. A língua é usada nas comunidades em que predominam os fulas. As crianças da etnia fula, ao nascerem, aprendem a língua em casa com os pais/ou encarregados de educação. Dessa maneira, eles usam a língua no dia a dia para interagirem. Além disso, a língua é usada para aprender a cultura desse povo, na qual os mais velhos reúnem as crianças nas noites de luar para contar histórias em fula. Também é usada para aprender alcorão, um livro sagrado dos muçulmanos.

Ao chegarem na escola, as crianças são obrigadas a se comunicarem na língua portuguesa, pois as direções das escolas e o Ministério da Educação não permitem o uso de outra língua além do português. Em função disso, podemos questionar o seguinte: será que levaram em consideração o que foi defendido na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996? A reposta é obviamente que não, pois, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996(publicada pela UNESCO), um documento que

defende as línguas silenciadas no mundo, apresenta no seu título segundo sobre direito das línguas no ensino, os seguintes artigos[1]:

> **Artigo 26.º**
> Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender.
> **Artigo 29.º** 1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem (UNESCO, 1996).

Esses dois artigos defendem as comunidades linguísticas, apontando para um ensino que seja capaz de valorizar essas línguas. Mas infelizmente, isso não é levado em consideração. Apesar de não constar nenhum artigo na constituição sobre a oficialização ou promoção da língua fula, ela é usada nos órgãos de comunicações comunitárias, que oferecem espaços radiofônicos, com o objetivo de sensibilizar a população, apresentação de comunicados e programa de entretenimento (como é o caso da Rádio Comunitária de Bafatá, uma rádio situada no leste do país).

No que tange a uso dessa língua na televisão nacional, não existe um espaço para difundir o seu uso. Mas quando um jornalista da televisão que não tem domínio da língua fula precisa entrevistar um falante, recorre a um intermediário que traduz as perguntas do jornalista e as respostas do entrevistado. Desse modo, seria interessante disponibilizar um espaço para difusão dessa língua, pois, se isso não acontecer, a maioria dos falantes não perceberão o teor da reportagem. Aliás, como defende a Declaração Universal dos Direitos linguísticos, na Secção IV ao se referir aos meios de comunicação e novas tecnologias, o Artigo 37.º defende que

> Todas as comunidades linguísticas têm direito a obter, através dos meios de comunicação, um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o máximo de informação possível sobre qualquer outra cultura que os seus membros desejem conhecer.

Compreendendo um pouco da língua fula, apresentaremos na próxima seção alguns apanhados sobre o pronome e sua classificação em algumas gramáticas.

2 O conceito de pronome e sua classificação em algumas gramáticas

Nesta seção, apresentamos o conceito de pronome na perspectiva de Nicolas e Infante (1993), mostramos as pessoas do discurso na visão de Neves (2018), análise dos

[1] É importante ressaltar que os Artigo 26.º e artigos29.º não são os únicos que existem no referido título sobre o direito das línguas no ensino.

pronomes pessoais do caso reto e por último, a classificação dos pronomes do caso reto de acordo com Nicolas e Infante (1993).

Segundo Nicolas e Infante (1993, p.201) “Pronome é a palavra que substitui ou acompanha o substantivo, indicando sua posição em relação às pessoas do discurso ou mesmo situando-o no espaço e no tempo”. Dessa forma, num determinado discurso podemos constatar três pessoas:

> A primeira pessoa, que é a pessoa que fala de si mesma, para referir-se de si mesmo, o falante usa o verbo na primeira pessoa do singular (eu), e, quando é o caso de tratar-se de outras pessoas com ele usa o Pronome pessoal de primeira pessoa do plural (nós)... A segunda pessoa, que é a pessoa à qual se fala. Para referir-se a seu interlocutor, usa o verbo na segunda pessoa: quando é o caso de tratar-se de um único interlocutor, usa o pronome pessoal de segunda pessoa do singular (tu e você)... A terceira pessoa, que é a pessoa da qual se fala. Para referir-se àquele ou àquilo de que se fala, o falante usa o verbo na terceira pessoa: quando é o caso de tratar-se de um único elemento, usa o pronome pessoal da terceira pessoa do singular (ele, ela), e, quando é o caso de tratar-se de mais de mais de um elemento... Ele usa o pronome pessoal de terceira pessoa do plural eles e elas... (NEVES, 2018, p.464).

Na citação anterior, podemos concluir que a primeira pessoa diz respeito ao emissor ou pessoa que fala; segunda pessoa tem como foco o receptor ou com quem se comunica e terceira pessoa versa sobre o referente ou de que se referimos. Para melhor compreendermos o assunto, vejamos os exemplos a seguir:

a) ontem, na paria de Iracema, me ***diverti*** muito com o colega de São Frâncico do Conde. ***Ele*** gostou da diversão e prometeu voltar nas próximas férias.

b) quando ***éramos*** crianças, o nosso pai sempre nos encorajava a estudar, pois, segundo ***ele***, a educação é muito fundamental na vida de um ser humano.

No texto de alínea ‘**a’** temos dois pronomes pessoais do caso reto ***eu*** (que é oculto, mas que podemos visualizar pela conjugação do verbo) e **ele**. Sendo assim, os dois indicam as pessoas do discurso. O pronome ***eu*** representa uma pessoa que vive no estado do Ceará, que fala na primeira pessoa do singular, retratando o que aconteceu na praia com o colega.

Por seu lado, o pronome **ele** indica um outro referente do discurso (o colega de São Frâncico do Conde). Além disso, o pronome **eu** é um sujeito oculto, mas determinado pela conjugação verbal. Por sua vez, o **ele** desempenha a função do sujeito simples, pois o verbo se refere a um pronome. De acordo com Nicolas e Infante, um pronome que desempenha função de um substantivo é chamado de Pronome substantivo. Por exemplo, na sentença: ***Ele*** gostou da diversão e prometeu voltar nas próximas férias. O pronome ***Ele*** indica a terceira pessoa que pode ser Iaia, Adulai, Manga, Reginaldo, Fidel,

Bayam, Umaro, Sumaé, Braima, Abú, Ninto, Felisberto, Faran, Ibu etc., dependendo do contexto comunicativo. Sendo assim, por desempenhar a função de um substantivo é um Pronome substantivo.

No que concerne a alínea **'b',** temos os seguintes pronomes pessoais do caso reto: **nós (**pronome oculto, mas determinado pela desinência verbal) e ***ele*****.** O pronome ***nós*** indica o emissor e outras pessoas, como por exemplo, os irmãos do emissor. Ao passo que o pronome ***ele*** se refere a uma pessoa para quem o emissor aponta, em outras palavras, o pronome ***ele*** se refere ao pai do emissor que se encontra fora da situação discursiva.

Além disso, para os autores, podemos classificar os pronomes em: pronome pessoal, pronome possessivo, pronome demonstrativo, Pronome relativo, Pronome indefinido e pronome interrogativo.

No nosso trabalho, propomos um estudo voltado aos pronomes pessoais do caso reto, que são aqueles que indicam as pessoas do discurso e, em alguns casos, exercem a função do sujeito (pronome subjetivo) ou predicativo de sujeito na oração, mostrando a relação entre os envolvidos numa conversa. De acordo com a gramática de Nicolas e Infante (1993), podemos dividir os pronomes pessoais do caso reto de seguinte maneira:

Número	**Pessoas**	**Pronomes pessoais do caso reto**
Singular	Primeira Segunda Terceira	Eu Tu Ele/Ela
Plural	Primeira Segunda Terceira	Nós Vós Eles/Elas

Fonte: Nicolas e Infante, 1993, p.203.

Após essa breve discussão sobre o pronome em algumas gramáticas da língua portuguesa, apresentaremos no próximo tópico os pronomes pessoais do caso reto da língua futa-fula e seus usos.

3. Pronomes pessoais do caso reto da língua futa-fula e seus usos

Dividimos esta seção em quatro momentos: no primeiro, apresentamos a metodologia usada para obtenção dos dados; no segundo, mostramos os pronomes pessoais do caso reto de futa-fula com suas respetivas pronúncias; no terceiro momento, trouxemos textos reais da língua futa-fula; feito isso, no quarto momento, analisamos os pronomes pessoais do caso reto de futa-fula presentes nos textos.

A metodologia do nosso trabalho é de cunho qualitativo. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.32) "[...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar[...]". Para coleta de dados, consideramos três etapas: sendo que no primeiro, selecionamos informantes que têm a língua futa-fula como língua materna e que vivem nos municípios de Redenção e Acarape (municípios que se encontram no interior do Ceará).

No total são oito informantes, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino e ambos são estudantes na Unilab-CE[2], nesses estudantes, três estão cursando Letras-Língua Portuguesa, um de Letras-Língua Inglesa, dois da Engenharia de Energia e dois de Administração Pública, com uma faixa etária variável entre 26 a 37 anos de idade. No segundo momento, elaboramos um questionário, com duas questões, pedimos que eles apresentassem pronomes pessoais de caso reto da língua futa-fula. No terceiro momento, solicitamos que eles produzissem textos dos seus agrados na língua futa-fula, usando os pronomes apresentados na questão anterior.

No quarto momento, recolhemos os textos dos informantes e analisamos em conjunto o uso dos pronomes pessoais de caso reto. É importante salientar que na análise dos dados, colocamos nomes fictícios, com intuito de não divulgar a identidade/dados pessoais dos participantes, pois o que nos interessa é apenas os dados linguísticos.

Ora, como acontece em português, também em língua fula os pronomes pessoais do caso reto são vistos como palavras que substituem os nomes. Em alguns casos, têm papel fundamental, por mostrarem os envolvidos numa determinada situação comunicativa; além disso, em algumas ocasiões, exercem a função do sujeito da oração.

Vale ressaltar que pelo fato de futa-fula ter algumas caraterísticas próximas ao português, não significa dizer que ela é de base lexical portuguesa, pois, a fula, assim como qualquer língua natural tem as suas caraterísticas próprias, que podem ser de várias naturezas, como por exemplo: da natureza sintática, fonológica entre outras.

[2] Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Os principais pronomes pessoais do caso reto de futa-fula são:

Numero	**Pessoas**	**Pronomes pessoais do caso reto**	**Pronúncia**
Singular	Primeira pessoa Segunda pessoa Terceira pessoa	*Min/mi* *an* *canco*	/ˈmĩ/ /ˈã/ /ˈkãko/
Plural	Primeira pessoa Segunda pessoa Terceira pessoa	*Enen/em* *Onon* *Cambhê*	/eˈnẽ/ /oˈnõ/ /ˈkambe/

Fonte: elaboração do autor

O quadro anterior nos mostra os pronomes pessoais do caso reto da língua fula. Assim sendo, no singular temos *Min* ou *mi*[3]*, an* e *canco* (eu, tu e ele/ela); no plural, *Enen* ou *en*[4]*, Onon* ou *on*[5] e *cambhê* (nós, vos e eles/elas).

Para melhor compreender os seus usos, vejamos os textos a seguir, produzidos pelos nossos informantes:

Textos na língua fula	**Tradução em português**
1. *Hanki ko* ***min*** *defi mbotari. Mi nodi Manga eh Adulai yo be aru bem mbotó. Kono Alai arani, baia hari* ***canco*** *o nhami ka essirabhe mako*.	**1.** Ontem, fui eu quem preparou o almoço. Chamei Manga e Adulai para almoçar, mas o Adulai não compareceu, pois tinha almoçado em casa do seu cunhado.
2. *ka gale bheiguan, hi be djugui fop ko tchukaloi falete ka sudu, dun wadi* ***cambê*** *be djabata tchucaloikoi yalta.*	**2.** Na casa dos meus cunhados, tem tudo que as crianças precisam, por isso, não permitem os filhos saírem.
3. MANGA: *Nhaledjam! Nalaton ?* ***IAIA:*** *Djantun.* ***An*** *lê?* ***MANGA:*** *djantun* ***men*** *woni, yetere allah. honno djandeden?*	**3. MANGA:** Boa tarde! Tudo bem? **IAIA:** Tudo. E você por aí? **MANGA:** Bem graças a Deus, como vão as aulas?

[3] Forma curta de *min.*
[4] Forma curta de *enem.*
[5] Forma curta de *onon.*

IAIA: *ehh,* ***mi*** *do djoki dho.* ***MANGA:*** *Awa, wakilo.* ***En*** *yahai dogugol django?* ***IAIA:*** *Djarama. Bimbi ka kikidhe?* ***MANGA:*** *Watu mo hebordá yó.* ***IAIA:*** *kikidhe, bai bimbi* ***mi*** *yawata Finudê.* ***MANGA:*** *Ella alá. Endjango, se Allah djabi.* ***IAIA:*** *djarama! endjango.*	**IAIA:** ehh, estou esforçando. **MANGA:** Que bom! Força. Vamos correr amanhã? **IAIA:** Obrigado! De manhã ou à tarde? **MANGA:** A qualquer hora que estiver disponível. **IAIA:** A tarde, pois não me levanto bem cedinho. **MANGA:** Não tem problema. Até amanhã, se Deus quiser. **IAIA:** Obrigado, até amanhã, se Deus quiser.
4. *Cotoan no weidi bui, ko dun wadi si ô mo yahude ka yassi,hara* ***on*** *fou hidon welti, baio* ***on*** *yiai nghari makokin.*	**4.** Meu irmão mais velho é lindo demais, por isso, quando anda pelas ruas, vocês ficam satisfeitos por causa de sua beleza.

Fonte: Elaboração do autor

Ao analisarmos os pronomes pessoais do caso reto presentes na tabela anterior, constataremos o seguinte:

No primeiro texto, temos os pronomes ***min*** e ***canco***. Dessa forma, o ***min/mi*** exercem as funções do sujeito simples e o falante fala de se mesmo, ou seja, mostrando ao seu interlocutor que foi ele quem preparou o almoço, chamou Alai e Manga para almoçarem. O pronome ***canco*** é um pronome substantivo, pois se refere a pessoa a qual se fala, nesse caso o Adulai que não compareceu por ter almoçado na casa do cunhado. Por isso, o emissor usou o pronome ***canco***.

Por seu torno, no segundo texto o ***cambê*** é um pronome pessoal de caso reto que se encontra na segunda pessoa do plural, sendo assim, ele aponta diretamente aos envolvidos no discurso, na qual fala mais de um elemento (as crianças da casa do seu cunhado).

No que se refere ao terceiro texto, o pronome ***an*** se encontra na segunda pessoa do singular retratando o receptor. E ***men*** se encontra na primeira pessoa do plural referindo o emissor e o receptor. Por seu lado, ***mi*** é uma forma reduzida de ***min*** que se

encontra na primeira pessoa do singular, na qual o emissor fala de si mesmo. Por último, o pronome ***em*** é uma forma reduzida de ***enem*** e que se encontra na primeira pessoa do plural, e o emissor fala de si mesmo, assim como do receptor.

No quarto texto, o pronome ***on*** é uma forma reduzida de ***onon*** exerce a função do sujeito simples e se encontra na segunda pessoa do plural, sendo assim, o emissor fala dos seus interlocutores que ficam encantados com a beleza do irmão.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos o uso dos pronomes pessoais do caso reto da variedade futa-fula da Guiné-Bissau. Como amostra, solicitamos que os nossos informantes produzissem textos na língua fula e constatamos primeiramente que os pronomes analisados, em alguns casos exercem a função do sujeito, além disso, apontam as pessoas do discurso e desempenham a função de pronome substantivo.

Também, constamos que os nossos entrevistado usam a forma longa, assim como a forma curta para se interagirem. Por outro lado, percebemos que a declaração universal dos direitos linguísticos não é levada em consideração e a língua fula continua sendo censurada em detrimento da língua portuguesa.

Referências

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo; TIMBANE, Alexandre António; QUEBI, Duarte Olossato. As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno. **Revista Internacional em Língua Portuguesa.** nº 31, 2017, p.23. Disponível em: https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/RILP2017.31.1. Acesso em: 19 set. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. O pronome pessoal como referência às pessoas do discurso: as pessoas do discurso. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 464-465.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**. nº 1, 2017, p. 40-51.

NICOLA, José de. INFANTE, Ulisses. Classificação dos pronomes: Pronome pessoal. In: **Gramática contemporânea da língua Portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 1993, p. 202-204.

TAMBÁ, Pansau; TIMBANE, Alexandre António. A política linguística na África e situação das línguas autóctones na educação: uma análise crítica das constituições. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. nº12, 2020, p. 85. Disponível em: << https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30707>> Acesso em: 15 mar. 2021.

UNESCO. Declaração Universal Dos Direitos Linguísticos, 1996. **Linguasagem,** Revista eletrônica de popularização cientifica em ciências da lingagemu. Disponível em: << http://www.ufscar.br/linguasagem/edicao03/quemsomos.php >> Acesso em: 16 mar. 2021.

Recebido em: 14/03/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): DJALÓ, Mamadu Saliu. O uso dos pronomes pessoais do caso reto na variedade futa-fula da Guiné-Bissau. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.312-324, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Djaló, Mamadu Saliu. (jan./jun.2022). O uso dos pronomes pessoais do caso reto na variedade futa-fula da Guiné-Bissau .*Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 313-324.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.325-345 | jan./jun. 2022.

Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo (Angola)

José Corindo Muaquixe [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-3179-5814

Resumo: O presente artigo com o título "Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo", resulta de uma investigação feita com o objetivo de compreender a dimensão da consciência linguística em Cokwe aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo. Orientamo-nos pelos seguintes questionamentos: 1-como contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística em Cokwe aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue? 2- Será que a inclusão do Cokwe como uma das línguas de ensino poderia impulsionar o processo de ensino-aprendizagem? A nossa investigação é de natureza descritiva, tendo resultados quantitativos e qualitativos com implicância no uso de questionários aos pais e entrevista aos seus filhos. Para alcançarmos os objetivos preconizados, utilizamos métodos como a observação, descrição e indução-dedução. Os resultados obtidos nesta pesquisa, indicam que, a língua Cokwe tem sido muito estigmatizada pelas famílias, ou seja, existe um grande preconceito linguístico para com a mesma por parte dos citadinos da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo. As escolas e os pais dificilmente incentivam o uso da língua Cokwe. Com a revisão bibliográfica, pareceu-nos notória a insuficiência de políticas públicas do Estado que visam promover o uso, de facto, não apenas do Cokwe, mas de todas as línguas africanas de Angola.

Palavras-chave: Consciência Linguística; Línguas Angolanas; Língua Cokwe

Linguistic Awareness in Cokwe: a study carried out with the citizens of Zone 1 of the Musungue/Dundo Centrality (Angola)

Abstract: The presente article with the title "linguistic conscience in Cokwe: The study carried out to the citizens of the centrality Zone 1 of the Musungue/Dundo the result of an investigation carried out with the aim of understanding the dimension of linguistic awarwness in Cokwe with the citizens of the Centrality Zone-1 of the Musungue/Dundo. We are guided by the following questions: 1-how to contribute to the development of linguistic awareness in Cokwe for the residents of Zone 1 of the Centrality of Musungue? 2- Could the inclusion of Cokwe as one of the teaching languages boost the teaching-learning process? Our investigation is about descriptine in nature, having the positive and quantitative result with the implication in the use of questionnaire to the parents and the interview from the children. To achieve the recommended goals, we use the methods such as observation, description and induction-diduction. The results obtained in this research, indicate that the Cokwe language has been stigmatized by the families, there is a great linguistic prejudice. With the same parte of the citizens of the centrality zone-1 of the Musungue/Dundo. The school and parents hardly encourage the use of the Cokwe language. With the bibliografic review we seen to notice the unsufficiency of public policies of the state that provide for the use, in fact, not just from Cokwe, but from all of Angola's African languages.

Keywords: linguistic awareness; Angolan languages; Cokwe language.

[*] Licenciado, Professor de Língua Portuguesa, Escola Pedagógica da Lunda Norte da Universidade Lueji A´Nkonde/Angola. Email: josemuaquixe@gmail.com

Malindjekela a laka lia Cokwe: kukimba malongeso akimbile kuli enha lia mu limbo litango (1) lia ku musunge wa ndundu (Angola)

Mugimbu[1]: Isoneko ino ili nyi cikuma ca "Malindjekela a laka lia Cokwe: kukimba malongeso akimbile kuli enha lia mu limbo litango (1) lia ku musunge wa Ndundu" cina katukila ha kukimba cinakalingiwa nyi cikuma ca ulumbunuiso wa ku zazuluka ca malindjekela a laka lia Cokwe kuli enha lia um cihunda citangu(1) ca musungue wa Ndundu. Cino kukimba cetu cili ca cilika ca isoneko makazuka kuca ca mianda yia yiwape hanji yia utotombwa hamwe nyi we unjiha kulimika ku kuzuka ca ihendeleko anji yhula kuli atata nyi kuteta ca yhunda kuli ana. Tunakailinga nyi kuzuka ha kutalatala há kusonewa nyi kumanununa hamwe nyi kuhembula maseliekela ha kwa sekulula. Ha kulwala há kuca ca kuzuka ca ino inatuxindakenha nguenhi la lia Cokwe liakupwa kulelesa kuli amwe asoko, handji kwatwama kaliambila munene wa uleleso wa ihandjika lia liji lino enha limbo lia um cihunda ca musunge mutangu wa Ndundu. Ha kutwala ku ma xicola hamwe nyi atata cakupwa cakaxi kusongwela há kutwala ku zuka ca liji lia Cokwe. Ha kuhembujola ca isoneko yiekha nyi yiekha yia tusolekela nyi uningikiso wa kuhona ca mangana a um undji waze te mahasa kufumbuisa ca kuzuka ca kupwa ca malaka akwa África um cifuci ca Angola.

Xindakenio yiaco: Malindjekela a ihandjika; Malaka a mu Angola; Laka lyia Cokwe.

Introdução

O presente trabalho vem dar subsídios sobre a consciência linguística em Cokwe aos residentes da Zona 1 da Centralidade do Musungue. Este trabalho é mais um tratado que visa exaltar e emancipar a reflexão sobre as línguas africanas de Angola, em particular, o Cokwe, sobre o valor e o estatuto que lhe é negado nas zonas consideradas "Grandes Centros Urbanos". Pois, muitos citadinos abdicaram-se de falar a mesma, formando, assim, um constructo de que é uma língua sem importância no mundo globalizado, fator que debilita a conscientização dela no dia-a-dia dos falantes, legitimando o português como a única língua da sociedade, ou seja, de transmissão de informações pela gente culta.

De lembrar que qualquer língua sempre carrega consigo um valor cultural dentro duma sociedade. Cabe à população preservá-la para que seja disseminada de geração a geração. Justificamos a elaboração desta pesquisa, por causa da observação empírica que vimos fazendo durante a nossa trajetória acadêmica, assim como citadino numa das zonas consideradas nobres da cidade do Dundo, estamos a nos referir sobre o bairro Centro Urbano. Nas escolas, há um grande índice de insucesso motivado pela transmissão de matérias, exclusivamente, em Língua Portuguesa (LP), mesmo quando a realidade vem mostrar que, a maioria das crianças tem a LP como L2. Por isso, sugere-se que as matérias sejam, também, transmitidas em Cokwe, implicando assim um conjunto

[1] Tradução feita pelo autor.

de políticas linguísticas eficientes e eficazes satisfazendo o contexto da província da Lunda Norte. E como citadinos, a nossa justificativa recai pelo fato, tal como já dissemos anteriormente, de sermos residentes no Centro Urbano da cidade do Dundo, uma vez que, o conhecimento que temos sobre o tratamento de línguas nacionais, pelo Estado angolano, dão conta de existência de uma certa desvalorização ou estigmatização da língua Cokwe.

Com esta pesquisa, levantamos os seguintes questionamentos: 1- como contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística em Cokwe aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue? 2- Será que a inclusão do Cokwe como uma das línguas de ensino poderia impulsionar o processo de ensino-aprendizagem? Guiamo-nos com o seguinte objetivo geral: compreender a dimensão da consciência linguística em Cokwe aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo. Sendo o específico: refletir sobre a necessidade de criação de ambientes sociais para a emancipação do uso da língua Cokwe.

Este trabalho está estruturado por três (3) seção o primeiro, fundamentamos sobre as línguas africanas de Angola tendo em conta o seu ensino-aprendizagem ao abrigo das políticas do Estado angolano, o preconceito linguístico manifestado sobre as línguas angolanas, concretamente o Cokwe e a necessidade da construção da consciência linguística nesse idioma por parte dos citadinos da Zona 1 da Centralidade do Musungue. O segundo fizemos uma incursão sobre a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho. O terceiro, e último, fizemos a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos pais e encarregados de educação, assim como dados da entrevista aplicada aos seus filhos.

As Línguas Africanas de Angola

Em Angola, a Língua Portuguesa (LP) desempenha diversas funções (desde língua oficial, veicular, primeira e segunda). Desse modo, a ineficiência de políticas de Estado que visem valorizar a diversidade linguística, tem permitido que a LP vá se sobrepondo as demais línguas faladas na Lunda Norte, o caso do Cokwe. A supremacia de LP para com as demais línguas é tida como uma das consequências do regime colonial português que, pela sua força, implementou hábitos, costumes e, sobretudo valores portugueses, em detrimento dos hábitos e costumes e tudo que tem a ver com os angolanos. Pois, a colonização, em Angola, visava enraizar a civilização portuguesa, tal

processo ocorreu com a presença do colono e tropa portuguesa em todo o território nacional, (Mpanzu, 2018).

Mas, as línguas africanas de Angola sobreviveram, mesmo sendo fortemente proibidas ao uso social, tal como espelhava o célebre (Decreto 17.12.1921, de Norton de Matos). Assim sendo, hoje, Angola é um mosaico linguístico que alberga diversas línguas africanas subdivididas entre línguas Khoi-San e dos Vátua (faladas por povos não Bantu) e línguas bantu (faladas e características do povo Bantu). Decerto é que a Língua Cokwe tem resistido da pressão, fruto de algumas famílias conservadoras, principalmente, nas zonas rurais e suburbanas, pois, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016) sobre Censo 2014, "O Cokwe[2] é a língua mais falada na província com 62%". (p. 39).

Sobre as línguas Khoi-San, Undolo (2016) diz não haver uma certeza do número real ou quantidade de línguas de origem Khoi-San. Uma vez que são, sobretudo, faladas nos dias de hoje, em território mediado por deserto do Calahari (Namíbia, Botswana e África do Sul) e, têm uma representatividade linguística menor da África Austral. No entanto, perspectiva-se, também, que os Khoi-San em Angola são, nos nossos dias, cerca de 8.000 indivíduos que alguns deles localizados na região do Mupa, numa zona de influência do grupo etnolinguístico ambó e no Baixo Cunene. Destacam-se como línguas destes povos, nomeadamente kankala (bosquímano) e vakankala (hotentote), estas, por sua vez, têm como variantes: kankala (bosquímano), hotentote, kazama, kasekele e kwankala. Por outra, para o povo vátua, as línguas características são kwisi e kwepe (Zau, 2011).

Tendo em conta que as línguas bantu em Angola estão espalhados em diversos pontos, representam o maior número de línguas faladas no território angolano, Undolo (2016) cita Rendinha (1975), Kukanda (1986), Fernandes e Ntondo (2002) quando asseveram que em Angola fala-se nove línguas bantu (Cokwe, Kimbundo, Kikongo, Ngangela, Nyaneka, Helelo, Kwanyama, Oxindonga e Umbundo), todavia, esta ideia sofreu uma posição contraposta pelo Lusakalalu (2005) quando olha Angola como mosaico que alberga 64 línguas. Neste quadro de divergências de ideias, o mesmo autor vai mais ao fundo quando nos seus postulados afirma que é a falta de investimento em

[2] O Côkwe é a língua mais falada na Lunda Norte, seguindo-se o português com cerca de 60%. Para além do Côkwe, há outras línguas africanas nesta região como Ciluba, Ulunda, Ukongo, entre outras. Desse modo, implica uma política linguística de ensino adaptada à realidade e não haver generalização. Estes dois factores podem estar na base das dificuldades de produção textual nos alunos.

estudos mais delicados e profundos sobre as línguas que caracterizam as 18 províncias de Angola e a delimitação entre dialeto e língua que está na base destas divergências. Para ele, é suposto que no território angolano existissem mais de 100 línguas, uma abordagem que concordamos.

As províncias de Angola são mosaicos etnolinguísticos e culturais formados por diversos grupos e subgrupos, não é de bom grado afirmar que num mosaico constituído por variadas etnias tenham simplesmente 9 línguas, tal como Rendinha e outros autores afirmam. As especificidades da Lunda Norte mostram que, neste território, se falam mais de 9 línguas da família bantu, a saber: Cokwe, Xinge, Lunda, Ciluba, Ukhongo, Matapa, Holo, Khari, Bondo, Bángala, Musuco. Dentre todas as línguas faladas na Lunda Norte, Cokwe é a que mais se fala nesse território por razões óbvias que dispensam vários comentários sociolinguísticos. Voltando para a questão de estudos aprofundados levantada pelo professor Undolo, pensamos que é uma via imperativa para apurar sobre o real número de línguas africanas faladas em Angola.

Ensino-aprendizagem de línguas africanas de Angola

Durante a época em que Angola estava sob custódia do colono português, a única língua que servia como veículo no ensino era a LP, as línguas africanas de Angola foram, de tal modo, sobrepujadas pela imposição linguística do português. A depreciação de Línguas Africanas de Angola levou o colono até à dimensão de ensinar nas escolas línguas não africanas, a citar o alemão, o francês, o inglês. (Mingas, 2000). Normalmente, este processo de ensino incitado pelos portugueses fez parecer que as línguas europeias tivessem mais relevância, tendo em conta os seus interesses, e podiam ser estudadas e exaltadas pelos angolanos mais do que as suas próprias línguas (línguas nativas).

Não obstante, a depreciação das línguas nativas na época colonial, nas escolas dirigidas pelos missionários protestantes essas línguas eram ensinadas apesar da falta de apoio do estado e, por consequência, às vezes, as escolas eram encerradas por assim entenderem que promoviam, exaltavam hábitos e cultura dos africanos. (Miguel, 2003). A língua que podia ser legitimada na sociedade angolana na época colonial era o português, e todas as línguas nativas perderam o que lhes era de alcance ou autoridade. Ainda é prematuro avançar que temos definição no ensino-aprendizagem de línguas africanas de Angola. Não se compreende qual meta se quer alcançar, tendo em conta às

necessidades pertinentes de adoção de línguas africanas de Angola em cada situação linguística como também língua de ensino, não como disciplina com carência de professores que podiam conciliar meios de ensino e métodos que direta ou indiretamente adequam ao ensino de língua.

Professor Undolo (2020) já identificou que em Angola, em grande escala, não há uma política clara e precisa de ensino, há professores sem uma qualificação científico-pedagógica, sem formação credível em Linguística Bantu ou em didática de português e literatura a serem titulados como facilitadores do ensino de português. Este fenómeno, para as línguas africanas, precisamente, Cokwe, não é empírico afirmar que existe professores sem formação que corresponde a ensino de Cokwe, as pesquisas de teorias de aprendizagem que dão respostas a assuntos ligados ao ensino de Cokwe como L1 ou L2, uma coisa é falar uma língua e a outra é ensinar a língua, parece existir um equívoco que falar a língua como algo seja igual a ensinar a língua.

Como sabemos, um ensino qualitativo de língua, implica professores com competências de dar respostas às demandas do currículo, material adequado para o efeito, métodos que vão ao em encontro sobre o tipo de ensino, satisfazendo o contexto socio-cultural do aprendente. Outrossim, o ensino qualitativo de língua depende também da programação e o seu processo de operacionalização, quer dizer que um programa agrupa ou apresenta sucessão de acções educativas organizadas para o alcance de objectivos pré-determinados, há no nosso contexto de ensino de Cokwe, programa fragmentado de contéudos que não respondem às necessidades primárias de ensino-aprendizagem, programa recheado de terminologias assente ao tradicionalismo, como por exemplo:

É preciso que o ensino de Cokwe tenha uma posição que vai ao encontro das metodologias linguísticas ligadas à adequação de estratégias, conciliação de programas que absolutamente vão responder ao que é indispensável para aprendizagem explícita do aluno no seio escolar. Ao mesmo tempo refletir, também, sobre a psicologia educacional, o uso de meios ou material didáctico que se ajustar ao ensino de Cokwe, a filosofia de educação, a clareza de objectivos educativos e, o conhecimento sobre o que é necessário para o ensino da Língua Cokwe. À semelhança do que já referimos atrás, Gaspar (2015) olha o ensino de línguas como um processo que precisa, obrigatoriamente, de ser refletido antes da sua implementação. É preciso pensar como, onde e o que se pretende ensinar para desenvolver competências linguísticas e comunicativas, assim como adotar

estratégias de excelência e a preparação de programas que vão de acordo com as necessidades dos alunos.

À luz da Lei nº32/20 que altera Lei nº17/16, no seu Art.º 16.º, destaca que, "em qualquer subsistema de ensino se pode utilizar as demais línguas de Angola". Na sua 4ª alínea está plasmada que "o estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação de ensino das principais línguas de comunicação internacional, nomeadamente o inglês e francês". Ainda na 5º alínea está postulado que "as escolas dos estrangeiros existentes em Angola devem ministrar aulas nas suas respetivas línguas oficiais sem prejuízo de ensino de LP, Literatura Angolana, História e Geografia de Angola para a integração sociocultural dos seus alunos". Pelo que entendemos, o estado angolano nas políticas de ensino de línguas que traça, privilegia mais línguas europeias (inglês e francês) do que qualquer língua africana de Angola, nas escolas angolanas se podem estudar francês e inglês, mas nas escolas estrangeiras localizadas em Angola não se pode ensinar nenhuma língua africana de Angola. Claramente, a desvalorização das línguas angolanas vigora até ao momento, fenómeno motivado pelo estado angolano, ao que se pode perceber a partir da legislação em vigor e citado por nós aqui, nas linhas acima.

Diante do que estamos a nos referir sobre o ensino-aprendizagem das línguas africanas de Angola, está a questão que não se quer calar: por que é que o estado angolano continua a ter o português como a única língua oficial? Os países vizinhos como a República Democrática do Congo e Congo Brazzaville, bem como nos PALOP, Moçambique e Cabo Verde, já se deu passos significativos sobre a inclusão e valorização das línguas africanas, quer a nível do ensino, social como político (Baveca, 2021). E, já, é hora de Angola fazer levantamento sobre a situação real linguística de todo o território nacional, reforçar a área de formação de professores de línguas africanas com metodologias adequadas, produção de materiais e programas bilingues que dão respostas ao ensino de línguas nacionais, difusão do plurilinguismo angolano e, sobretudo, olhar as suas línguas africanas como herança da sociedade que precisa ser explorada.

Enquanto não houver ambientes propriamente ditos que estimulem o ensino-aprendizagem do Cokwe, também a sua afirmação estará sempre condicionada. Quando nos referimos sobre ambientes propriamente ditos, pensamos que sejam aqueles que posicionam o aluno como sujeito ativo na aprendizagem do Cokwe, ambientes com

programas que facilitam refletir sobre a língua não sobre receitas de tradução de palavras de Cokwe para português.

O preconceito linguístico

Para o caso de Angola, o preconceito linguístico é um fenômeno real criado pela colonização em diversos pontos do país. De acordo com Silva *et al.* (2011) citado por Undolo (2016, pp. 37-38) consideram que o vazio que o mapa linguístico de algumas partes de Angola apresenta, resultou de "genocídio cultural promovido pelo regime colonial, fato que provocou o preconceito social pelo uso das línguas autóctones nos grandes centros urbanos, onde a cultura portuguesa exerceu grande influência no comportamento social". Baveca (2021, p.78) sublinha sobre o preconceito linguístico destacando o seguinte:

> Falantes vão deixando de falar as línguas dos nossos ancestrais […]. As pessoas preferem abdicarem-se das línguas africanas e enveredarem-se à LP não só por ser língua oficial, mas também por vaidade. Vive-se numa sociedade em que falar o português é motivo de prestígio.

Essa é a fotografia que ostenta as línguas africanas de Angola, particularmente, o Cokwe, porque algumas individualidades simplesmente ignoram o valor que as línguas angolanas dariam se fossem estudadas e valorizadas de facto. As pessoas criaram uma certa inferiorização sobre as nossas línguas e, isto faz-nos crer que, a imposição que o colono fez desde a sua chegada a Angola no ano de 1482, continua enraizada até aos dias de hoje. Portanto, importa, salientar que, o preconceito sobre uma língua gera desconforto e inibe o falante da mesma a realizar-se como ser social. Chega-se a achar as línguas angolanas como as menos sociais e usadas simplesmente pelos indivíduos que vivem em zonas rurais onde dificilmente a LP é falada. Nas zonas rurais, as línguas africanas de Angola têm sido conservadas e promovidas. Todos os atores políticos e não só deveriam saber que, quanto mais as línguas são faladas, mais desenvolvimento e vida terão na sociedade.

Numa dada altura, alguns pais, nos grandes centros urbanos, proibiam os seus filhos a falar Cokwe. Esta prática negativa foi observada até nas escolas, onde a Língua Cokwe, mesmo sendo materna de muitos, tinha um papel avarento na evolução ou desenvolvimento dos seus filhos. Tendo em conta a globalização, as crianças para terem contato com o mundo fora, o viável era aprender línguas como inglês, francês entre outras. A consciência que se tinha é que a Língua Cokwe em nada ajudaria na promoção

do mercado de empregabilidade e contacto com culturas não africanas. Uma experiência minha, no ano de 2004, quando fazia o ensino primário na Escola nº8 do Calonda, vulgo “Cingengo” (Ravina), sector do Calonda, município do Lucapa, na província da Lunda Norte, o preconceito ou desvalorização do Cokwe era excessiva até ao ponto de os professores partirem à agressão quando o aluno falasse Cokwe na sala de aula ou no recinto escolar.

Aos olhos dos professores, os que falassem Cokwe eram incultos, de extrato social baixo, não assimilavam e nem eram sociais. Com esta convicção imposta, os alunos em todos os lugares onde fossem, sobretudo, nas brincadeiras, quem ousasse proferir qualquer palavra em Cokwe tinha de ser agredido até que se desculpasse perante aos outros, daí que muitos preferiam isolar-se dos outros com medo de represálias. Porém, nos dias de hoje, é possível ver que por causa dos documentos escritos em e sobre as línguas nacionais fizeram com que as pessoas tivessem uma certa valorização sobre elas.

No nosso contexto, um grande grupo de indivíduos faz uso do Cokwe em casa, porém no trabalho e na escola bastante limitado, esse grupo, dados que já dão alguma satisfação, mas perguntas como “afinal falas Cokwe?” E, declarações como “não sabia que falavas Cokwe”, têm sido frequentes no dia a dia. Com este comportamento social, alguns falantes de língua africana Cokwe ficam confusos e receosos porque pensam que esta língua, como sendo africana,

> não permite o acesso aos domínios oficiais da vida nacional numa intercomunicação em todo o território nacional. Este aspeto é polémico, na medida em que, na atual política linguística de Angola, o português é oficial mas não nacional, ao passo que as línguas autóctones são nacionais mas não oficiais, pelo que “nacional” no contexto angolano tem, de facto, o significado de nativa, e não de língua comum a todos indivíduos de uma nação (…) (Undolo, 2016, p. 55).

Lê-se em Mpanzu (2018, p.17), que “os dados do censo 2014 revelam que o português é, em Angola, a língua falada por 71% da população, com grande incidência em zonas urbanas” e, nestes meandros, pensamos que enquanto, políticas de ensino de línguas africanas de Angola não adequarem-se ao que é necessário, o processo de alienação dessas línguas vai perdurar através da forte permanência do português como língua unicamente privilegiada e legítima na sociedade e nas instituições públicas de Angola.

Língua cokwe como patrimônio cultural

Uma língua é identidade, patrimônio ou mesmo padrão valorativo cultural de um dado povo, ela é herança transmitida de geração a geração mesmo sendo influenciada por outra. A difusão da língua como cariz cultural, massifica a sua sobrevivência e consistência dentro de uma sociedade. Hagège (2000, p.57) já exortou que a língua morre "quando já não tem utilizadores (…)". Todavia, felizmente este não é o caso de Cokwe, mas há que haver políticas que exaltam ou promovam o Cokwe como património cultural com estatuto próprio. O uso e difusão de uma língua estão relacionados com questões que podem apresentar-se sob uma natureza tripartida:

> 1) A língua como forma de construção da pessoa e de comunicação quotidiana do indivíduo, como língua materna. 2) A língua como veículo de escolarização de comunidades que a utilizam como língua segunda. 3) A língua como referência sócio-política e cultural nos espaços em que é língua estrangeira. (Mateus s.d, p.1).

As línguas africanas de Angola, não são tidas, nem achadas como veículos de transmissão de conteúdos nas escolas mesmo tendo cariz cultural, fato que persiste no pouco sucesso na aprendizagem de matérias escolares por parte dos alunos. Chomsky (1998, p.68) entende que "as línguas são transmitidas socialmente", e este fator deve ser crucial para o desenvolvimento de Cokwe como patrimônio social, é exatamente a partir do meio social onde o hábito, costume e cultura linguística é massificada, quanto mais as pessoas falam a língua mais probabilidades de ser difundida, para que assim tenha um prestígio ou estatuto cultural.

Consciência linguística

Vários são os autores que abordam sobre a consciência linguística em diferentes âmbitos (psicologia, linguística no contexto educativo e psicolinguístico), mas o que nos interessa trazer aqui, é a consciência linguística na vertente do desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e aprendizagem da leitura e escrita da língua Cokwe.

> A consciência linguística é um estádio intermediário entre o conhecimento intuitivo e conhecimento explícito da língua. Antes da criança evoluir o que intuitivamente conhece para o então conhecimento sobre as regras ou normas que regem o uso oral e escrito da língua, nomeadamente a capacidade de identificar e designar as unidades da língua (fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases, por exemplo), caracterizar as propriedades, as suas regras de combinação e seus processos, capacidade de seleção das unidades e estruturas mais

> adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas do uso oral e escrito da língua entre outros, é preciso que tenha uma capacidade de refletir e sistematizar a língua, consciência linguística. (Duarte, 2008, pp.17-18).

Neste ponto, há que pensar que, às vezes, no contexto da centralidade do Mussunge, na Zona 1, as crianças nem o conhecimento intuitivo sobre a língua Cokwe tenham e, dificilmente, nesta perspectiva, iriam desenvolver a consciência linguística quer a nível fonológico, morfológico, lexical, sintático, quer textual e discursivo. No conhecimento ou aprendizagem de uma língua, o desenvolvimento da consciência linguística acaba por ser como processo relevante no que tem que ver com promover atitudes positivas das crianças relativamente à língua, compreensão sobre as suas variedades linguísticas de origem, reflexão sobre a língua e tomar consciência daquilo que se sabe sobre a própria língua. (Duarte, 2008).

Acredita-se pois, que o desenvolvimento da consciência linguística é um processo que deve atuar no processo de ensino-aprendizagem desde os primeiros anos que a criança frequenta a escola, quer dizer, é precisamente no ensino primário onde os professores, com a utilização de técnicas e métodos educativos eficientes, devem procurar, na sala de aula, desenvolver a consciência responsável da língua no aluno. À medida que a criança for atualizando as suas estruturas linguísticas, o seu conhecimento metalinguístico evolui através dos estímulos ou intercâmbio recebido no seio onde vive. Com a prática que a criança for fazendo sobre a língua, para além de actividades primárias da língua, i.e., falar e ouvir são exigências para o desenvolvimento linguístico (Sim-sim, 1998). Dito de outro modo, enquanto não houver prática constante sobre a língua, não é possível esperar que se desenvolva a consciência linguística, facto que pensamos estar a caracterizar as famílias na centralidade do Musungue.

A aprendizagem de conteúdos gramaticais por parte de alunos, deve ter em conta a classe ou nível que frequenta, então, o exercício sintático que visa identificar a lógica ou sentido da frase, os constituintes imediatos (ou não) da frase, a organização e sequência de palavras na frase, o domínio sobre as regras sintáticas é um trabalho que resulta da consciência linguística do aluno. Para desmistificar a par e passo a segmentação dos elementos da língua (funcionamento da língua), o conhecimento profundo é fundamental, quer isso dizer que, quanto mais a criança compreender sobre funcionamento da língua (a nível sintático, morfológico, lexical, discursivo, fonético/fonológico), maior será a consciência linguística para evolução do conhecimento explícito da língua.

O desenvolvimento da consciência linguística na criança, como já referimos antes, deve partir dos estímulos que os pais vão protagonizando nos primeiros anos de vida, este processo não deve ser encarado como mero exercício em torno da língua, mas como um conhecimento necessário que a criança vai levar aos anos subsequentes, de modos, a desenvolver as suas habilidades sobre a língua. Observa-se, a título de exemplo, uma grande diferença entre crianças que vivem em zonas urbanas e das que vivem em zonas rurais quanto à fala da língua Cokwe, as das zonas urbanas nota-se, de facto, que não têm conhecimento sobre Cokwe, é de pouco interesse, aspeto forçado pelo ambiente familiar. Todavia, as das zonas rurais com estímulos de aprendizagem protagonizados no meio familiar sobre Cokwe, favorecem, incentivam o desenvolvimento da consciência linguística de Cokwe, com efeito, quando um ambiente familiar carecer de factores que vão servir de incentivo para o desenvolvimento da consciência linguística da criança, pouco será o conhecimento sobre a língua fruto do que herdou no seio familiar.

Procedimentos metodológicos

Neste seção abordamos, primeiramente, sobre os métodos que nos possibilitaram realizar a pesquisa, pois, rigorosamente, a escolha dos métodos, assim como a justificação para a sua utilização é fundamental para que, pesquisas como esta, sejam contínuas para que as línguas africanas estejam no patamar que lhes é devido. De seguida, apresentamos um conjunto de perguntas e respostas que resultam da colheita de dados (por questionário e entrevista). Eis os métodos que foram utilizados: Observação: para Cervo *et al.* (2014, p.31):

> Observar é aplicar os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso. A observação é de importância capital nas ciências. É dela que depende o valor de todos os outros processos. Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido à simples conjectura e adivinhação.

A pesar de ser considerado como método natural, na nossa investigação, a observação levou-nos a constatar de forma direta sobre o fenômeno em estudo para tirarmos evidências claras com fundamento, entramos em contacto direto com os munícipes para assim analisarmos o comportamento ou a forma de proceder quanto a fala de Cokwe. Gil (2002) entende que a pesquisa descritiva está consubstanciada no que diz respeito explicar as características de uma população ou fenômeno. A este respeito, este método permitiu-nos, em primeiro plano, explicar os diferentes teóricos sobre o

fenômeno em estudo e, em segundo plano, descrever ou mostrar as particularidades ligadas a dimensão da consciência linguística em Cokwe dos munícipes da Zona 1 da referida centralidade. Marconi e Lakatos (2003, pp.85,92) lê-se que:

> Indução é um processo mental por intennédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal (…), o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. o dedutivo tem o propósito de explicar o conteúdo das premissas.

Na nossa investigação, estes métodos nos foram úteis por inferirmos sobre o que está na base de desvalorização de Cokwe através do que se constatou, a saber: a falta de estímulo da fala de Cokwe no seio familiar, as políticas linguísticas inadequadas, a ausência de ambientes proporcionadores de difusão ou emancipação de cokwe entre outras. Com efeito, a partir do paradigma que se constatou nos munícipes da Zona 1 tendo em conta a consciência de Cokwe fizemos algumas conclusões.Para além dos métodos acima, também, nos foi útil a aplicação de inquérito e entrevista por questionários como técnica de recolha de dados da nossa amostra que, intencionalmente, corresponde a população. Ora, a referida amostra está constituída por sessenta (60) residentes (pais e filhos) da Zona 1 da Centralidade do Musungue do Dundo, província da Lunda Norte, Angola.

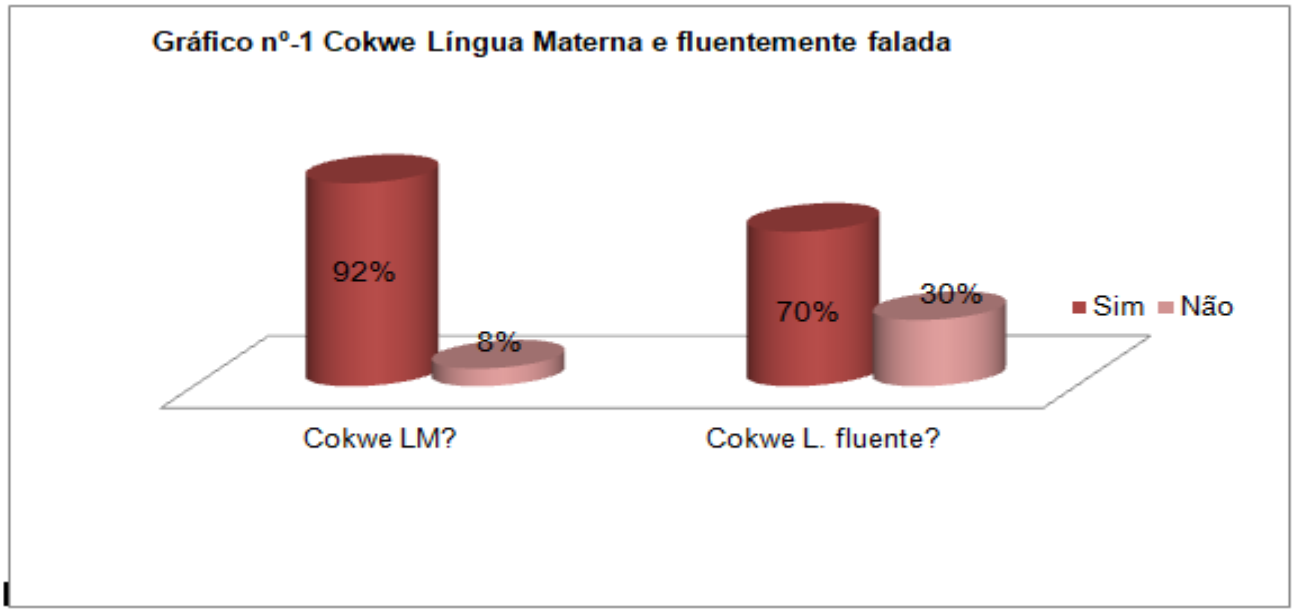
Apresentação, análise e discussão dos resultados

De referir que, aplicamos 50 inquérito por questionário aos pais e aos filhos optamos por aplicar dez (10) entrevistas, com perguntas previamente formuladas. Somos, também, a realçar que a nossa opção de aplicação do inquérito por questionário aos pais, é justificada por se acreditar que possuem conhecimento explícito de Cokwe, como a faixa etária dos mesmos está abaixo dos anos 90, intuiu-se que, geralmente, sejam detentores da fala de Cokwe como LM e, por sua vez, conhecem as regras que norteiam o uso oral e escrito dessa língua.

A entrevista aos filhos surge pelo facto de querer, pelo menos, explorar, o conhecimento intuitivo do Cokwe que, sobretudo, assenta na oralidade. Como a globalização, para a juventude, no nosso contexto, tem o sentido de viver à moda europeia, a aplicação de entrevista aos filhos serviu-nos como uma estratégia para analisar a dimensão oral de Cokwe e a forma como os mesmos caracterizam ou acham

Cokwe (como língua que tem que ver com a cultura ou língua sem relevância nenhuma) e, de outro modo, analisar através do hábito impulsionado pelo meio envolvente (familiar, escolar) a dimensão do estímulo que as crianças na Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo herdam quanto à fala de Cokwe, neste caso, as atitudes que os pais e professores tomam para que a língua Cokwe permaneça na consciência da criança tal como se pode ler em Undolo (2020, p.12) “para que a criança fale, ele deve ser estimulada permanentemente”.

Resultado do inquérito por questionário aplicado aos pais



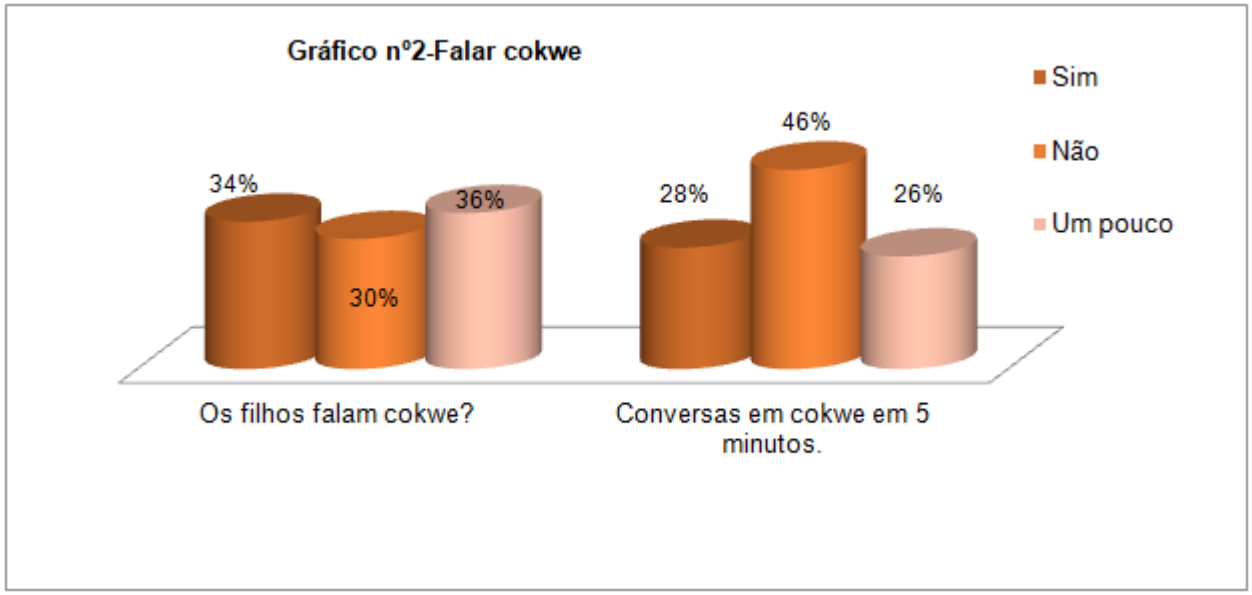
Fonte: Elaboração própria.

Interpretação da figura n°1

Relativamente, ao gráfico acima, pedimos, em primeiro lugar, aos inquiridos que opinassem sobre Cokwe como Língua Materna (LM) onde 92% afirmaram que era a sua LM e 8% não. Por outro, perguntamos se falavam Cokwe fluentemente, a esse respeito, 70% afirmaram que sim e 30% não.

Os números que tivemos, no gráfico acima, são satisfatórios, porém quase todos os inquiridos como são da faixa etária dos 30 a 70 anos afirmam que Cokwe é sua LM, a nada se justificaria quando questionamos se falavam Cokwe fluentemente, alguns, diziam que não, para estes, não se trata apenas de uma questão de não saber falar a língua,

mas, são, exatamente, dos que institucionalizam a desvalorização de Cokwe no seio familiar e social.



Fonte: Elaboração própria.

Interpretação da figura n°2

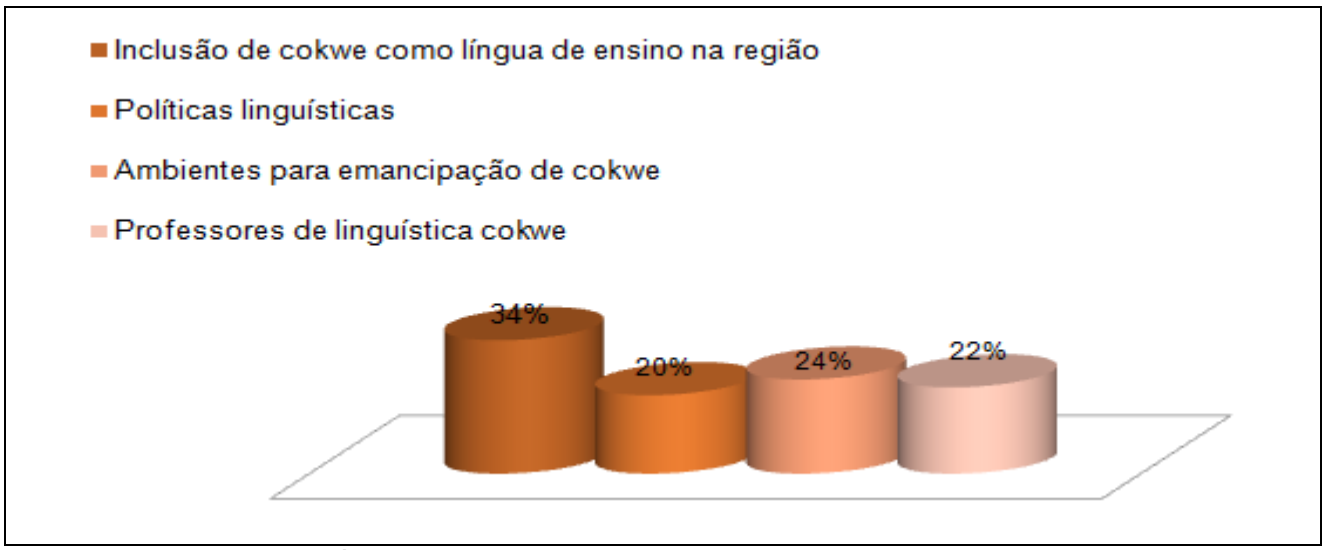
Como a prática/exercício constante é crucial para o desenvolvimento da consciência linguística, 34% dos pais afirmaram que os seus filhos falam Cokwe, 30% não e 36% um pouco. Relativamente às conversas em Cokwe com os filhos durante pelo menos 5 minutos, 28% afirmaram que têm tido, 46% não e 26% um pouco.

Importa dizer que é preocupante quando uma língua é materna tal como 92% dos pais no primeiro gráfico afirmaram, mas dificilmente falada no seio familiar, entendemos nós que este facto é consequência de o português permanecer como única língua de grande privilégio até no ambiente familiar, há uma certa dimensão excessiva de constructo mental europeizado que os pais pretendem transbordar aos filhos, ao contrário, deviam saber que “através da língua materna inicia-se o processo de socialização, o ser humano começa a interpretar e compreender o meio que o rodeia e faz com que o indivíduo se identifique com a sua cultura”. (Nauege, 2017, p.23).

Foi claro inferir, nas questões acima, que os pais não dão importância à sua cultura e nem pretendem que os seus filhos herdam-na, estão mais preocupados em inculcar aos filhos hábitos e costumes europeus por meio do português, inglês e francês e, os filhos,

por sua vez, identificam-se com cultura europeia, acabando por crescerem num meio social sem estímulo ou exploração do Cokwe.

Figura 3: O papel do Estado para a valorização e desenvolvimento da consciência linguística em Cokwe



Fonte: elaboração própria.

Interpretação da figura n°3

O Estado como entidade com um papel fulcral para a valorização e consciencialização da língua, 34% dos pais afirmaram que deve incluir Cokwe como uma das línguas de ensino na região leste, 20% disseram ser preciso que se implemente políticas linguísticas de Cokwe que vão em conta ao contexto de ensino, 24% afirmaram que a criação de ambientes para emancipação de Cokwe é também imperativo e 22% disseram que não há escolas de especialização em Cokwe, dizendo, também, que era preciso formar professores de linguística Cokwe. Maia (2006, p.234) em referência às ideias de Haugem, sobre a política linguística, levanta a situação de atitude que o falante deve levar a cabo sobre a sua língua dizendo:

> Por mais que se mobilizem políticas linguísticas, educacionais ou culturais em prol da preservação de línguas minoritárias, estas terão, de facto, chances reduzidas de sobrevivência em um mundo globalizado, a menos que a população de falantes valorize e seja firme na decisão de mantê-las, garantindo a sua transmissão regular às novas gerações. Atitudes afirmativas, apoiadas em micro-políticas de preservação, podem obter resultados eficazes e surpreendentes, promovendo a auto-estima e contribuindo para garantir a sobrevivência das línguas. (Maia, 2006, p.234).

Na sua pesquisa mais recente, refletindo em torno das línguas africanas de Angola, Mabiala (2021, p.223), sugere “a inserção das línguas nacionais angolanas de origem bantu e dos grupos Khoi-San no sistema nacional de ensino lá onde a sua utilização é maioritária em comparação com a LP”. É importante que falemos as nossas línguas independentemente de viver em zonas rurais ou urbanas, é legítimo que as pratiquemos sempre todos os dias e, ensiná-las aos nossos filhos, para preservar e valorizar as nossas línguas não é, necessariamente, que o estado gize receitas de como, mas partir, também, em atitudes muito práticas e simples (falar a língua no seio familiar), começadas sobretudo em nossas residências tal como já asseguramos na figura nº2.

Resultado da entrevista realizada aos filhos dos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue

Para a comprovação de afirmações feitas pelos pais, optamos em entrevistar 10 filhos, dos quais, caracterizamo-los da seguinte forma: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10. Principais perguntas e respectivas respostas:

1- Falas Cokwe?

1.1. Se a tua resposta for "sim", onde aprendeu a falar o Cokwe?

Nesta questão, as respostas foram: Não falo Cokwe (A1). Não falo porque acho ser uma língua muito tradicional (A2). Falo mais ou menos Cokwe com a minha avó (A3). Não falo Cokwe (A4). Sim, falo, aprendi a ouvir pessoas em casa a falarem (A5). Não falo Cokwe (A6). Não falo, mas gostava de falar, o problema é que não tem onde posso aprender, as escolas profissionais só ensinam francês e inglês (A7). Sim, falo, aprendi em casa (A8). Não falo Cokwe, é língua dos avós (A9). Nunca tive interesse de falar Cokwe (A10).

2- Os teus pais incentivam-te a falar Cokwe em casa?

Os pais não me incentivam a falar Cokwe em casa (A1); nunca os meus pais falaram Cokwe comigo (A2); às vezes, me incentivam (A3); nunca os pais me incentivaram a falar Cokwe (A4); as pessoas de casa, os meus pais e irmãos têm-me incentivado a falar Cokwe (A5); jamais me incentivaram (A6); os pais me incentivam (A7); não falam e nem me incentivam (A8); Nunca falei Cokwe com os pais, nunca me incentivaram (A9); não sou incentivada a falar Cokwe (A10).

3- Preferes falar Cokwe ou Português? Todos preferiram falar português.

4- Falas Cokwe na escola? Todos afirmaram que não têm tido conversas, quer na aula ou no recinto escolar em Cokwe.

5- Entre a Língua Cokwe e Inglês ou Francês, qual preferes aprender? Todos responderam que o inglês é a língua que preferem aprender, exceto A9 e A10 que preferem aprender francês.

6- Interprete e traduza as seguintes frases respondendo em Cokwe:

Kulonga txe txuma hano haxi. (Estudar é tudo aqui na terra)

Vumbi wanangana. (Respeitar é ser exaltado)

Ninguém conseguiu interpretar e traduzir as frases em destaque, exceto A7 que mais ou menos o fez.

Breve inferência sobre os resultados de entrevista

As crianças (filhos da Zona 1 da Centralidade do Mussugue) passaram a fase de aquisição da língua Cokwe sem estímulos linguísticos, como não é possível adquirirem a língua naturalmente, na fase de aprendizagem da língua Cokwe, precisam de estímulos referentes a esforço, prática e exercício. A partir dos resultados obtidos na entrevista, os filhos por falta de estímulos criaram “manifestações de perda de auto estima e complexos em assumir as suas línguas maternas” (Mingas, 2021,p.379). Os pais não praticam Cokwe com os filhos, estes por sua vez, perderam interesse, envergaram na paixão excessiva pelo português e outras línguas (inglês e francês).

De acordo com Duarte, “a escola tem um papel decisivo no alargamento do conhecimento intuitivo de cada criança, na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito”. Duarte (2008, p.10). O papel que a escola tem para o contributo de ensino de língua passou a ser figurado, no nosso contexto, o que diz ser inclusão de línguas nativas no processo de ensino, passou a ser desperdício, há indícios de má adoção de metodologias para ensino de Cokwe e, consequentemente, o quadro que se vive nas escolas é a falta de conversas em Cokwe pelas crianças. O ensino só é verificado quando os professores, na sala de aula, trazem receitas de tradução de palavras ou frases de Cokwe para português, com esta prática dificilmente obteremos resultados satisfatórios.

Considerações finais

As línguas, do ponto de vista social, podem ser classificadas de acordo com o estatuto e importância que apresentam no mundo. Este aspeto não tira o apanágio de que as menos conhecidas no mundo não sejam exploradas, incentivadas e estudadas. Ao longo do nosso trabalho foi possível perceber que os munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue exploram muito pouco a língua Cokwe.

Enquanto o Estado Angolano não gizar políticas que realmente façam sentido no contexto, com técnicas e procedimentos adequados as línguas africanas de Angola continuarão "asfixiadas" pelo português. A sociedade está mais interessada em falar português, inglês, francês entre outras línguas europeias, este facto é, para nós, uma grande preocupação. Os pais, através de práticas simples, devem estimular os seus filhos no ambiente familiar a falar Cokwe, o Estado deve averiguar e concluir o que está na base das pessoas optarem por falar as línguas referidas e abdicarem-se totalmente das nossas.

A inclusão de línguas africanas de Angola no sistema de ensino é uma política salutar, mas que precisa de ser pensada. Está mais ideal do que real, como já dissemos no início, jamais teremos um ensino de línguas com frutos desejosos enquanto não houver especialistas (professores formados em linguística Cokwe), programação eficaz e o seu processo de operacionalização eficiente. As pessoas tomarão apenas a iniciativa de ensinar, incentivar e reduzirem o preconceito linguístico do Cokwe, quando estes, realmente, reconhecerem que a mesma carrega costumes, tradições, estilo de vida e experiência do povo Cokwe.

Referências

Angola. Lei nº 32/20, de 12 Agosto: *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.* Diário da República. I Série – N. 123.

Baveca, M. Nv. (2021). *Fenómeno da desvalorização da língua Ibinda pelos jovens do bairro Marien Ngouabi: uma incursão aos factores sociolinguísticos da cidade de Cabinda*. Dundo: Revista Kulongesa, pp.76-78.

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva da, R. (2014). *Metodologia Científica.* São Paulo: Pearson Education. 6ªed.

Chomsky, N. (1998). *Linguagem e Mente: pensamento atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Universidade de Brasília.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção geral de inovação e Desenvolvimento curricular.

Gaspar, S. I. N. F. (2015). *A Língua Portuguesa em Angola: contributos param uma metodologia de Língua Segunda*. Lisboa: Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade nova de Lisboa.

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: editora atlas s.a. 7ªed.

Hagège, C. (2000). *Não à Morte das Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

INE. *Resultados definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação-2014. Província da Lunda Norte.* (2016). Luanda-Angola: INE.

Mabiala, F. S. M. *Um olhar sobre ensino de LP em Angola. Um olhar sobre ensino de LP em Angola: reflexões acerca da conjugação verbal nas provas dos candidatos aos cursos da EPLN/2019*. Njinga & Sepé**:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), 1 (2): 205-226.

Maia, M. (2006). *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Edições MEC/Unesco.

Marconi, M. d. A. & Lakatos E. M. (2013). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: editora atlas s.a. 5ªed.

Mateus, M. H. M. (s.d). *Mesa redonda sobre Uma política de língua para o português, Objectivos e estratégias de uma política linguística*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa / ILTEC, p.1.

Miguel, M. H. (2003). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.

Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimbundo no Português Falado em Luanda*. Luanda: Edições CHÁ DE CACHINDE.

Mingas, A. A. (2021). *Línguas e culturas em Angola*. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.377-385, jul./dez. 2021.

Mpanzu, M. (2018). *Tendência Atuais no Ensino-aprendizagem da gramática das línguas não maternas*. Luanda: ECO7.

Nauege, J. M. (2017). *Da Norma à Variação: Estudo de Caso Sobre o Uso do Conjuntivo no Português de Angola*. Évora: Tese para obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

Sim-sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Undolo, M. (2016). *A Norma do Português em Angola: Subsídios para se Estudo* Caxito: ESP-Bengo.

Undolo, M. (2020). *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Luanda: Edições ECO7.

Zau, D. G. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola. Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Covilhã: Tese para obtenção do Grau de Doutor em Letras.

Recebido em: 03/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MUAQUIXE, José Corindo. Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo (Angola). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.325-345, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Muaquixe, José Corindo. (jan./jun.2022). Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo (Angola). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 325-345.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.346-370 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

A Literariedade vs. a (a)Ngolanidade : perspectivas decoloniais para refundar (a)ngola

Gaspar Alexandre Ginga*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8659-4537
João Domingos Pedro**
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7151-7398

Resumo: o novo pensamento social afrikano tem estado voltado para a assunpção de uma consciência histórica e promoção do contributo epistemológico dos filhos de Áfrika sobre si mesmos. Neste cenário, as *perspectivas decoloniais para refundar (a)Ngola* enquadram-se num conjunto ordenado de bases epistemológicas que propõem cenários decoloniais através dos quais são analisadas as estruturas e representações sociopolíticas da Angola criada no contexto da colonialidade até aos dias de hoje. Para tal, trouxemos um quadro geral da (des)orientação social de que temos sido reféns e protagonistas (paradoxalmente): (i) começaremos por refletir a Angola desde a sua fundação, o seu contexto intelectual, o porquê dos fracassos historicamente cíclicos; (ii) refletiremos sobre o cancro (de) Angola, propondo as bases para o sararmos e, por fim, (iii) proporemos uma refundação assente em pressupostos decoloniais sem os quais o sonho de liberdade e soberania nacional serão mera distopia da retórica convencional. O grande objetivo deste estudo é analisar criticamente o contexto sociopolítico a que chegamos com a idolatrada fundação (afirmação do contrato social), em 1975, do Estado que hoje chamamos de Angola, propondo uma refundação (RCS: renovação do contrato social) pautada numa atitude sóciopolítica afrikano-centrada que assuma as necessidades e prioridades que representam, em primeiríssimo e privilegiado lugar, os interesses ***ngolanos*** e dos povos da Áfrika em geral. O presente estudo é delimitado pelo período da colonialidade na extensão do novo território angolano, mais precisamente a partir dos meados do século XX. Em termos metodológicos, para a concessão do presente artigo, servimo-nos de uma vasta pesquisa de campo realizada através do ***"Projecto Tradição Viva",*** por um lado; por outro lado, servimo-nos do método dedutivo, e, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica (seleção reflexíva e analítica). ***Twende!***

Palavras-chave: (a)Ngolanidade; Perspectivas decoloniais; Ngola

* Estudante do 4.º ano do curso de Direito do departamento de Ciências Sociais, Econômicas e Humanas no Instituto Superior Politécnico Dom Cardeal Alexandre do Nascimento em Malanje, onde leciona, como Monitor, a cadeira de História das Ideias Políticas e Jurídicas. Investigador nas áreas de Estudos Africanos, História e Pensamento Sociopolítico africano. E-mail: decanetorainhanjinga@gmail.com

** Mestre em Letras (Linguística do Português) pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola. É docente do Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga A Mbande, em Malanje, Angola, onde leciona as cadeiras de Língua Portuguesa, Metodologia da Língua Portuguesa e Técnica de Comunicação Oral e Escrita. É docente convidado pelo Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento para as cadeiras de Sintaxe e Semântica do Português e Linguística Portuguesa; é Coordenador do Curso de Língua Portuguesa e Comunicação da mesma instituição. É pesquisador nas áreas de Didática e Metodologia do Português Língua Primeira e Língua Segunda e Comunicação e Linguagem. E-mail: kalendaneto23abril@gmail.com

Abstract: The new Afrikan social thought has been focused on the assumption of a historical conscience and the promotion of the epistemological contribution of the children of Afrika on themselves. In this scenario, the decolonial perspectives to refound (a)Ngola fit into an orderly set of epistemological bases that propose decolonial scenarios through which the socio-political structures and representations of Angola created in the context of coloniality to the present day are analyzed. To this end, we brought a general picture of the social (dis)orientation of which we have been hostages and protagonists (paradoxically): (i) we will begin by reflecting on Angola since its foundation, its intellectual context, the reason for its historically cyclical failures; (ii) we will reflect on cancer (of) Angola, proposing the bases for healing it and, finally, (iii) we will propose a refoundation based on decolonial assumptions without which the dream of freedom and national sovereignty will be a mere dystopia of conventional rhetoric. The main objective of this study is to critically analyze the socio-political context that we arrived at with the idolized foundation (affirmation of the social contract), in 1975, of the State that we now call Angola, proposing a refoundation (RCS: renewal of the social contract) based on in an African-centered socio-political attitude that assumes the needs and priorities that represent, in the very first and privileged place, the interests of Angola and the peoples of Afrika in general. The present study is delimited by the period of coloniality in the extension of the new Angolan territory, more precisely from the mid-twentieth century. In methodological terms, for the granting of this article, we made use of a vast field research carried out through the “Projecto Tradição Viva”, on the one hand; on the other hand, we used the deductive method, and, from the point of view of technical procedures, we used bibliographic research (reflective and analytical selection). Twende!

Keywords: (a)Ngolanidade; decolonial perspectives; Ngola

Ku bhatululа (*Kimbundu*): O ibhanzelu mu kisangi kya afidika yiza muku kukudisa ni kudixikinisa o kwila kya bhingi o kubhanaku jindunge kwa yo a kituka o twana twa afidika mudyawu. Mu ukexinu yu, o ibhanzelu ya yo akexine ni kaphutu phala ku yukisaku dingi o Ngola, ya dite ku munononono phala o kuzanza o ukexinu wa ibhangelu ya mundu, ni kudilonga o ifwa ni idifwa o ukexinu wa kisangi ni wanji wa Ngola, tunde mu kithangana kya kikolonya ndu mu izuwa ya lelu.Mukiki, twezaku ni mundonda wa tenena u tulondekesa o ukexinu wa lungu ni kukamba o kwijiya o njila ya kidi, wila ki twene mu kubhanga mba kutubhanga kwala athu engi: (i) tumakateka ni kubhanza o ixi ya Ngola tunde ku ufukunukinu wayi, o unjimu wayi, o kikuma kya kulweza kwa vula yoso; (ii) tubhanza o kijimbu kya ixi ya Ngola, ni kulondekesaku o ji njila jya fwama phala o kukitumba, ni tusukina, (iii) tubhanaku we phangu ya ku kufukununa lwa kamukwau dingi o ixi ya Ngola hakaxi kya ji njila jina jya yuka phala o kwila o nzoji ya musenza ni kukibhama kwa ixi ki kukale mu kingoho. O disukinu dya kudilonga kuku, o kuzanza mwene kya mbote kina kya lungu ni ukexinu wa mwenyu mukisangi ni wanji u twakala nawu tunde ki twa tambula o dipanda, tunde ku muvu wa kazunda, hama avwa, makwinyi a sambwadi ni kitanu, mu ixi yi twixana Ngola (o kufufulula o ukexinu wa mwenyu mukisangi), yiza mu kukala ni kinemenu kya kubhana luxilu wa lungu ni ukexinu wa mwenyu mukisangi ni wanji udita kaname ni ibhanzelu ya akwa afidika, yene ni kilunji kya kubhanza phala o mbote ya bhindamena o mundu wa ***akwa ngola*** ni mundu mu ngongo ya afidika mu muzunda ngandu. Kya lungu ni jiphangu jya ulongeleu, phala kwendesa kya mbote o ulongelu yu, twa zanze o yina ya soneka kya kwala akwetu hakaxi kya “***Mundonda wa Ifwa ni Idifwa ya Mwenyu***”, ku mbandu ya thexi, ya kayelaku, hakaxi kya ku kusokesa, hakaxi kinawu

kikala o maka, etu dingi twa zanze o mabuku okulu (o usangwilu wa ubhanzelu ni kuzanza). ***Twende***.

Mabha a mutwe: O (u) Ngola, kutetuluka kwa kukatuka ku ukolonya, Ngola.

Considerações iniciais

O colonialismo é antigo em Angola, a colonização também a é, porém, foi a partir da(s) independência(s), em 1975, que o colonialismo ganhou nova expressão através do seu mais novo produto que é a colonialidade[1]. A colonialidade começa a vigorar aquando da instauração das políticas de manutenção e preservação do Estado colonial, da celebração dos acordos bilaterais, do copismo intelectual, do assimilacionismo, da imposição científica, do lusotropicalismo e da perda de valores culturais. Como se de uma maldição se tratasse, Angola, não muito diferente de alguns países de Áfrika, é tido, por alguns pesquisadores voltados à reconstrução da identidade cultural, como um dos países mais desorientados em Áfrika, parece não conseguir resolver nenhum dos seus problemas sociais. Entretanto, somos daqueles que buscam as razões deste fraco êxito civilizacional dentro da filosofia de organização de um Estado de base afrikano-centrada.

O sistema problemático de sociedade, com o qual convivemos hoje em Angola, instalou-se quando os nossos heróis (?) independentistas decidiram continuar a importar práticas políticas dos seus mestres coloniais. A reflexão sobre o cenário que ainda mantém padrões próprios da colonialidade é parte da nossa reflexão inicial que surge para tentar entender a natureza dos problemas sociopolíticos em Angola**.** Sendo Angola um país recentemente criado no contexto da colonialidade, é a sua fundação o nosso ponto de partida. Portanto, o nosso estudo é temporalmente delimitado pelo período correspondente ao ano de1975 até aos dias de hoje.

É fato que Angola enquanto país, não existia antes dos interesses de mudanças paradigmáticas e políticas de controlo ocidental terem firmado seus tentáculos na geografia afrikana, inventando, assim, um território geograficamente problemático. Não

[1]"A colonialidade se refere a um padrão de poder queemergiu como resultado do colonialismo moderno, masem vez de estar limitado a uma relação formal de poderentre dois povos ou nações, se relaciona à forma como otrabalho, o conhecimento, a autoridade e as relaçõesintersubjetivas se articulam entre si", Graças a isso, "a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objectivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas asepistemologias da periferia do Ocidente" (Oliveira; Candau, 2010, p. 15-40).

que antes não houvesse problemas de ordem geográfica, mas porque esta problemática derivou de um processo inusitado de violência histórica permanente.

Como acontece com qualquer instituição ou organização humana com objeto social, objetivos, meios e finalidades bem traçadas, a fundação de uma comunidade sociopoliticamente organizada (devia) passa(r) primeiro pela construção de uma ideologia conjunta que generaliza suas linhas orientadoras no espaço psico-geográfico a se aplicar. É observando este quadro que se constroem as bases para o que alguns autores europeus (John Look, Rousseau e Hobbes) da *"era moderna"* chamaram de ***contrato social***, ou, quando as razões que motivaram este contrato social forem contraproducentes, renovar o tal contrato social através de um processo de refundação.

No fundo, alguns países afrikanos não escaparam ao processo corrosivo da aculturação, relegando a sua organização social no seguidismo ao sistema de organização social ocidental, como se mostra ser o caso de Angola. Portanto, a nossa missão é reconstruir a nossa perspectiva de nação afrikana.

Para a devida compreensão das narrativas contidas no presente estudo, vale deixar patente o contexto de interpretação de alguns conectores: nalguns casos, ao invés de dizer *brancos*, diremos ***mundele/mindele***[2]; substituiremos algumas das palavras em Línguas coloniais por Línguas das nossas regiões; diremos ***"preto"*** ao invés de *negro* para nos referirmos à *nossa raça*, e traremos articulações próprias da linguagem afrikano-centrada; do mesmo modo, interrogaremos algumas expressões comuns de modos a não nos comprometermos com elas no espectro ideológico; finalmente, a narrativa geral do nosso estudo será descrita no plural (nós), porém, nalgumas vezes, escreveremos na primeira pessoa (eu) para efeitos de maior proximidade entre os autores e os leitores.

Para a concretização deste artigo, servimo-nos do método dedutivo e, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica na seleção reflexiva e analítica. Tendo recorrido à norma APA (7.ª Edição) para citações e referências, servimo-nos de livros e artigos de autores preocupados em reorientar Áfrika.

1 Noções operatórias: conceitos precisos ao contexto do estudo

O contexto sociopolítico hostil e confuso sobre o qual foi desenvolvido o ideal de Estado-nação em Angola (assim como na maior parte dos países afrikanos) deixa fortes

[2]Esta é a forma como os nossos ancestrais designavam os invasores brancos. A ideia é abordar os problemas que levantaremos na óptica das próprias vítimas, trazendo a dimensão afrikana do problema.

margens para interrogações permanentes que carecem de uma resposta com pendor epistemológico multifocal. Assim, cumpre, sobretudo, estabelecermos uma abordagem histórica, sociológica e política, apoiando-se nas razões culturais e na sociologia do conhecimento cuja tarefa, para o nosso estudo, é a de "desvendar os enganos e disfarces mais ou menos conscientes dos grupos de interesses humanos, especialmente os partidos políticos" (Mannheim, 1986, p. 30). Para as noções operatórias, ao nosso estudo interessa que se tenha como base os seguintes conceitos: No âmbito das Ciências Sociais, o conceito de representação é visto como produto e como um processo de uma elaboração psicológica e social do real (Jodelet, 1984). Em termos explicativos, abordaríamos sobre as *representações sociais* segundo as construções sociais da realidade coletiva que caracterizam dado grupo social.

Ainda na esteira de Jodelet, a representação se forma a partir das interações e dizem respeito às condutas coletivas, às comunicações sociais, e constituem uma legitimação do senso comum. Segundo Cassuada (2019), numa comunicação oral apresentada num fórum espistêmico, a representação é "*uma relação entre o psicológico e o social: primeiro, o psíquico; segundo, o social*"[3]. O estudo sobre este fenómeno é muito importante para que possamos entender e interpretar as estruturas psico-sociais corrosivas que foram intencionalmente deixadas pelos (ex?)-colonos para manter ativa a superestrutura colonial que, por sinal, só beneficia quem a criou. Neste conceito, casamos a face social com a política porque, do ponto de vista da ciência política, a fundação de um Estado é um fato inerentemente ligado à Política.

1.1 Colonialidade

A colonialidade é sobre a instrumentalização dos processos de evolução do ser, de vários povos que ficam para sempre ligados – e em desvantagem – aos Estados europeus, trilhando um percurso sociopolítico por eles idealizado e intelectualmente subalternizado. Graças a isso, "a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do Ocidente" (Oliveira; Candau, 2010, p. 15).

A partir deste ponto, o nosso ensaio envolve um esforço epistemológico que procura desafiar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade. Este

[3] CASSUADA, J., *Das representações sociais dos jovens delinquentes*..., No prelo (ESPM- Ex-Escola Superior Politécnica de Malanje), 2019.

estudo, que irá sendo aprofundado, se constitui como um projeto sociopolítico alternativo à colonialidade do ser, do saber e do poder em Angola.

Outra concepção importante que queremos desmontar tem que ver com as orientações intelectuais que decorrem de relações sociais e étnico-raciais injustas, como é o caso dos diversos processos de **Alterização**. A alterização, como afirmam Sánchez e El-Hanim (2012), refere-se a "processos pelos quais determinados grupos étnicos, sociais, culturais e/ou políticos assumem uma visão idealista de si mesmos como norma, padrão ou modelo de normalidade" (p. 615). A alterização produzida contra os (sub)grupos (a)ngolanos, por ter sido um mal construído com bases de experiências idealistas de um povo colonizador, passou a representar para nós o modelo político, científico, progressista e até cultural de sociedade "moderna". A desconstrução desse ideal é uma necessidade vital para o nosso estudo.

1.2 A (a)Ngolanidade

Nesta secção, trouxemos uma discussão antropossociológica sobre o conceito de *angolanidade*. A verdade é que as posições a respeito deste conceito não são unanimes: uns desenharam tal conceito a partir de teorias raciais eurocêntricas (a crioulidade, antilhanidade, aclimatilidade[4] e o lusotropicalismo); outros desenharam como um processo de formação identitária, trazendo a *angolanidade* como uma necessidade urgente e projeto ideal para a construção da nação angolana. Nessa conformidade, o sociólogo angolano Víctor Kajibanga (1999, p.10) define a *angolanidade* como sendo "um manifesto coletivo de convivência multiétnica, multirracial e multicultural de todas as comunidades humanas que habitam no atual território da República de Angola". Contudo, a nossa intenção não é (só) tentar desconstruir os efeitos nefastos da colonização com *meros calmantes*, mas propor as *vacinas*. Por isso é que estamos propondo o paradigma da *Ngolanidade*.

Assim, diferente do que temos como *Angolanidade*, a *Ngolanidade* é uma expressão inovadora que trazemos ao nosso estudo para significar um manifesto de consciência coletiva dos povos do atual território de Angola baseado na restauração equilibrada da sua experiência histórica e cultural a fim de construir uma nação de matriz afrikana. Um manifesto que deve privilegiar a descontinuidade da colonialidade.A

[4] (cf. Venâncio, 1996a, p. 21)

Ngolanidade é um novo paradigma de discurso e reconstrução identitária que deverá vigorar na Angola refundada.

É também necessário explicarmos aqui a razão da adoção da terminologia “Ngola” para substantivar o país que pretendemos refundar. É sabido que os “Ngola” não era o único povo nos territórios que hoje chamamos “Angola”, de facto, o termo Ngola parece vincular exclusivamente o restrito espaço sociocultural ambundo, o que não seria tão representativo para a maioria dos povos assentados na Angola de hoje.

A nossa posição é que: (i) na tentativa de encontrar a raiz e o percurso histórico de um substantivo para a Angola refundada, ao nos depararmos com a discussão sobre qual expressão adotar, concluímos que Ngola foi “um título dado aos soberanos do Ndongo, um povo que se impôs na região e ganhou expressividade que se alastrou à designação de uma etnia” (Redinha, 1969, p. 25-31), o que no imaginário coletivo da Áfrika Subsaariana Clássica, os povos assentados no atual território de Angola passaram a ser chamados de “Os Ngolas”; por outro lado, (ii) o contexto histórico da Angola recente fez com que os angolanos desenvolvessem o seu nacionalismo dentro da pátria que é assim chamada, pelo que poderá causar grandes transtornos caso hoje apareçamos com uma denominação significativamente diferente.

É assim que propomos a Ngolanidade/Ngola como a medida cultural/substantiva certa para refundar o nosso Estado. Para todos os efeitos, ao longo da nossa abordagem neste estudo, grafaremos *Angola* para nos referirmos à sociedade vestida da colonialidade, por um lado; por outro lado, grafaremos *Ngola* para nos referirmos à época da Áfrika Clássica do atual território angolano e ao Estado afrikano refundado que é proposto neste artigo.

2 Angola como projecto político da colonialidade

Estamos no século XIX; sentimos uma agitação e provocações constantes entre as forças que lutavam para empobrecer Áfrika; à calada da noite, talvez, na cabeça de algum iluminado, surge a geo-estratégia de dividir a Áfrika em partes correspondentes aos níveis de exploração, onde o número de territórios a ser apropriado por cada país europeu explicava o nível de violência que aplicava: quer dizer, quanto mais violência mais territórios, quanto mais territórios mais violência.

Como já dissemos, o Estado “Angola” nunca existiu antes dos interesses de mudanças paradigmáticas e políticas de controlo ocidental terem firmado seus tentáculos

na geografia afrikana, inventando assim uma Áfrika geograficamente problemática. A expressão "*invenção de Áfrika"* não é nova. Um grande autor afrikano, Vicente Mudimbe, usa essa expressão em seu estudo denominado "*A Invenção de Áfrika: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento".* Achamos interessante aplicar tal expressão para nos referirmos à nova construção geográfica do continente que deu origem aos muitos países que hoje compõem as mais de 5 dezenas de Estados (de?) em Áfrika, como é o caso de Angola.

Esta situação inusitada abre necessariamente dois precedentes históricos: (i) a geografia afrikana, no geral, foi recriada na *politicida* conferência de Berlim, impondo limites imaginários do tamanho da mania de grandeza europeia; (ii) tanto Angola como o restante dos países afrikanos são uma herança histórica de uma geo-política não-afrikana. O que põe em causa a possibilidade de a construção dos "nossos" países serem motivo de grande orgulho para nós afrikanos.

Depois de supostamente expulsos, os colonialistas deixaram suas estruturas sócio-políticas em vigor nas suas ex-colónias (?). Não havendo concertação em contrário, foi assim que os Estados afrikanos, naltura das independências (?), perderam a soberana oportunidade de mudar o quadro e criar Estados afrikanos em Áfrika, dando continuidade às linhas gerais impostas pela Filosofia de organização de Estados coloniais. Nesta senda, nascem os conceitos mal formulados ligados à nacionalidade.

3 Afinal, o que é ser angolano?

O que se espera, talvez, é que definamos o angolano na propositura convencional: é angolano todo o indivíduo que nasce em Angola, que tenha nacionalidade angolana ou aquele cujos pais são de origem de alguma parcela territorial angolana. Porém, como deixamos claro nas noções operatórias, a nossa matriz de abordagem é diferente, o que implica uma atenção especial ao olhar afrikano, antes mesmo das concepções comuns, sobre os fenómenos com que nos vamos debatendo. Por esta razão, devemos começar a reflectir o nosso discurso identitário a partir da já introduzida expressão "Angolanidade". Na visão de Patrício Batsikama (2013)[5], do ponto de vista histórico, existiram várias angolanidades, e mencionamos as principais:

[5]Fonte: http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/angolanidade-construcao-das-identidades-angolanas-por-patricio-batsikama, cessado a 14 de Fevereiro de 2021.

1 – Angolanidade apriorística. Esta teoria – amplamente sustentada pelo MPLA no seu projecto sobre Angola enquanto Estado-nação – quer que todos angolanos constituam uma só nação; um só povo partindo do pressuposto de que o povo angolano estaria acima das etnias (forma de congregar as partes) e abrindo espaço para afrikanos e europeus "viverem em conjunto", como um só povo.

2 – Angolanitude. Esta teoria – energicamente sustentada pela FNLA e readaptada pela UNITA – afirma que a construção de Angola enquanto Estado-nação partirá das raízes culturais afrikanas, por um lado em busca do modelo afrikano (rompimento com a colonização) e, por outro, a independência total (independência cultural, talvez).

3 – Angolanidade aposteriorística. Com a americanização do mundo, ou melhor, a democratização consoante o modelo americano, surgem as novas ideias nos anos 90 (do século XX): uns reclamam da participação de todas forças socio-políticas, outros (na maioria) expressam anti-mplaismo como forma de construir "o país que o MPLA terá destruído".

Destas três definições de angolanidade que Batsikama nos apresenta, o que nos chama atenção é: (i) a tremenda diferença ideológica entre o MPLA e os outros movimentos de libertação nacional; (ii) a FNLA, depois a UNITA, foi o movimento que tentou desenhar um conceito mais próximo das intenções de descontinuidade das representações coloniais, tendo abordado o angolano "de fora" (os europeus nascidos em Angola), como "bons" convidados, porém secundarizados, sendo que em primeiro lugar deveria estar o angolano autóctone. Agora, entrando propriamente ao conceito de "Ser angolano", vamos atender primeiro à perspectiva de Simão Bengui Eduardo (i), segundo o qual:

> É ser produto final da cultura portuguesa. Angola é um país na qual tudo que se projectou e que os portugueses projectarem para com as suas antigas colónias se concretizou na religião e no sistema de educação até ao regime de governação vigente. Ser Angolano é ser mini-português nascido num território Afrikano que os portugueses chamaram de Angola onde o sistema de educação e controle social por meio da religião colonial garantem a efectividade e a materialização dos ideais lusotropicalistas (Bengui, 2021)[6].

[6]Via Facebook: O endereço electrônico, bem como a informação sobre o dia e mês do post encontravam-se indisponível à data da confecção deste Artigo.

Já José Luís Mendonça (2021)[7] apresenta uma narrativa linguística que liga o conceito de angolano à doutrina da língua do colonizador: são, portanto, as expressões da alma que nos fazem ser angolanos. A primeira expressão da alma é a língua. Como angolanos, nós não temos uma única língua bantu que nos identifique. A unidade nacional está forjada sobre o legado da colonização, a língua portuguesa. Então, somos angolanos, por sermos detentores, no nosso subconsciente coletivo, de uma memória cultural ocidental, a memória da língua do colonizador.

No primeiro momento (i), não sendo menos verdade a posição defendida por Bengui – com a qual concordamos –, fica evidente que o imaginário coletivo com o qual foi sustentada a fundação do "nosso" Estado é um produto cultural e político que representa uma combinação de esforços para produzir pseudoeuropeus nos territórios ***Ngola***. E é, na nossa visão, isso que define o novo angolano; a segunda narrativa (ii) – apresentada por Mendonça – traz Angola e os angolanos como ficção da Língua portuguesa, desmontando o poder da língua portuguesa na sua ontologia estético-política ficcional das etno-nações para a formação do atual Estado angolano.

Essa reflexão nos permite também cogitar que seja, na verdade, ficionada, a narrativa segundo a qual o patriotismo e o nacionalismo angolanos devem constituir a nossa consciência coletiva, o nosso valor mais elevado, sobretudo porque estes princípios apresentam-se sempre dentro do estético-político ideologicamente ficionada que nos faz pensar que respeitar símbolos políticos é a mais pura demonstração de amor à pátria, enfim, na narrativa política, é isso que significa ser angolano. Em termos práticos, é isto que significaria ser angolano. No final de tudo, a noção crítica que fica sobre "ser angolano" não é mais senão a evidente inversão dos presságios culturais do nosso espaço psíco-territorial e o cumprimento da agenda colonial que pretendia criar um Estado que irrompesse com os laços étnico-culturais que vinham sendo cultivados há séculos por gerações para politizar a personalidade do *Muntu Kya Ngola* (pessoa de Ngola).

Na nossa proposta, o ideal é contextualizar cada ação pessoal na institucionalização dos valores cognitivos da nossa cultura clássica. A nossa posição é que precisamos rever a forma como nos adjectivamos. Ao construirmos o angolano sob

[7]Comunicação apresentada num fórum epistêmico na Biblioteca Provincial de Malanje, Angola, em 2021, sob o Tema "O que é ser angolano", onde subordinou sua abordagem ao subtema "*Ser Angolano: Uma Ficção Da Língua Portuguesa"*.

os critérios do imaginário linguístico, geo-político e social do “mestre” colonial português, *ser angolano* não deverá ser mais senão a condição histórica de objeto da história de glória do então colonizador. E vou mais longe, seria mesmo o desmoronamento da grande luta travada pelos nossos ancestrais contra o colono. Em função desta nossa crítica epistemológica ao conceito de angolanidade (e de ser angolano), é que propomos o paradigma da Ngolanidade (e do Ngolano), uma qualidade mais representativa da nossa história e da bravura de povos que descendem de reis e rainhas.

4 O Sistema: estruturas e representações sociais a serviço do nosso subdesenvolvimento

Hodiernamente, entre os angolanos, existe um grande ceticismo quanto ao futuro devido ao rumo a que o passado recente de Angola nos submeteu, por um lado estão aqueles que com um pessimismo justificável acham que o sistema partidocrata eregido desde as primeiras horas da(s) proclamação(ões) da(s) nossa(s) independência(s)[8] são contraproducentes à construção de uma memória colectiva que nos permita reflectir em uníssono os desafios que à pátria se colocam; por outro lado, existe uma preocupação generalizada com a inércia e desorientação intelectual – sobretudo das camadas sociais de base – que parece não haver em lado algum a solução para resolver os nossos *mil e um* problemas de variadíssima ordem. Ou seja, até agora, o país continua a não conseguir resolver, em absoluto, nenhum dos seus problemas sociais. Por esta ser uma problemática autoevidente, coloca-se perante nós o desafio de refletirmos tão profundamente de modos a encontrarmos respostas para este dilema. Entre inocentes e culpados, heróis e vilões, a nossa posição é que devemos primeiro *sankofar* (voltar ao passado) a fim de desmontarmos, com pensamento crítico afrikano-centrado, o cancroque fez surgir as demais patologias sociopolíticas tão cíclicas quanto aparentemente insolucionáveis.

4.1 Espectro Político: o discurso ideológico copista na fundação do Estado

Sinteticamente, o espectro político é um paradigma ideológico que pode servir para caracterizar diferentes posições políticas e a relação de umas com as outras. Aquela

[8]As expressões no plural servem para não excluir a posição que acredita nas três proclamações das independências em Angola. Portanto, como acreditam alguns políticos angolanos, o nacionalismo que forjou Angola em 1975 apresentou este país como um conjunto de vários Estados, proclamados pela FNLA (no centro-leste), pelo MPLA (no norte) e pela UNITA (no sul).

ordenação ideológica que deveria se conformar aos princípios decorrentes da libertação total – incluindo a libertação de consciência – de Angola foi condicionada pelas representações de sistemas sociopolíticos das potências mundiais ou aquelas as quais cada um dos líderes dos movimentos independentistas foi *iniciado* (para não dizer *assimilado*), relegando a nossa independência total à dependência ideológica dos próprios colonizadores.

Em termos de sistemas econômicos, oficialmente diz-se que Angola já experimentou tanto o Socialismo (até 1992) como o Capitalismo (até agora em 2022): o primeiro defendido pelo MPLA sob influência russa e o segundo, defendido por UNITA, sob influência dos americanos. O que não se divulga muito é que estas posições eram tomadas segundo o "patrão" em que cada um dos movimentos se prendia como fonte de poder. Portanto, em suma, em Angola, nenhum partido tinha/tem bases ideológicas embasadas na consciência própria, por assim dizer. Deve ser com base nisto que José Luís Mendonça, numa de várias das suas intervenções públicas, chamou a nossa pseudo-libertação de "independência ficcionada" no imaginário de uma memória diferida (adiada). Houve quem, dentro do seu labirinto de alienação sistêmica, tenha se arrogado dono do "país" e relegou para segundo plano o sonho coletivo da nossa independência efetiva.

4.2 Estruturas e Representações Sociais a serviço da colonialidade

Após o processo que hoje dizemos ser independentista, muitas das estruturas sociais advindas da colonização foram mantidas com a intenção de se empreender um esforço alargado para com elas construir um país que irradiasse prosperidade e progresso social.Ideais estes que até hoje são apresentados como alternativa para atingirmos o "progresso social" e a (mal costurada) unidade nacional que preferiu ignorar alguns pressupostos muito particulares da experiência política que deveria ser embasada no seu cordão umbilical (cultura).

Do ponto de vista sociológico, as representações sociais "*pressupõem uma relação entre o psicológico e o social, primeiro; o psíquico, segundo; o social"* (Cf., Cassuada, 2019)[9]. Das representações psíquicas às sociais, dentro da superestrutura colonial, a nossa total independência continua condicionada tanto por fronteiras

[9]Uma comunicação oral, subordinada ao tema: *Das representações sociais dos jovens delinquentes*..., apresentada num colóquio na Ex-ESPM - Escola Superior Politécnica de Malanje.

linguísticas quanto pelas estruturas que representam com vigor a memória diferida (adiada) de que resultou a colonialidade. Para ser específico, estamos nos referindo ao "nosso" sistema educativo, aos sistemas jurídico-políticos, às instituições sociais, à religiosidade ocidental que profana nossas razões de crença de matriz afrikana, ao sistema capitalista e socialista globais, às ideologias de modo de vida comum, à dita nova moral social, à forma de andar, pensar, vestir, falar e até forma de comer. Ao longo do estudo vamos falando um pouco sobre tais estruturas.

4.3 Dependência ideológica das instituições de base

Diferente de outros povos, os ocidentais (e os muçulmanos também) têm usado a sua "lógica cultural" com uma tendência universalista muito agressiva. Como se sabe, as instituições de base e os construtos sociais que os suportam nascem de perspectivas culturais, e estas perspectivas culturais padronizam princípios – geralmente tácitos – que viram normas sociais, aquelas representações através das quais as pessoas vão se seguindo no plano inconsciente (ou consciente: nestes casos, os afectados pelas estruturas coloniais nem sequer questionam tais normas).

Se a base axiológica de uma instituição estiver assente em pressupostos da experiência estrangeira, esta instituição representará na prática interesses estrangeiros. Daí a ineficácia das instituições em Angola que pecam pelo factor "contexto": há um tempinho, Angola vivia uma situação pandêmica que pôs em evidência parte do que dissemos, pois, as decisões que o Estado tomava como medidas preventivas são, por origem, imitações do quadro de prevenção geral dos países que se impuseram como mestres coloniais. É esta a influência que o comportamento cultural do colono exerce sobre as instituições.

Diferente da colonização inglesa, a colonização portuguesa ficou marcada por um "epistemicídio" e "culturicídio" permanente, onde implantar as estruturas coloniais implicava a extinção das estruturas nativas. Estas estruturas ocidentais burocratas são as que até aos dias de hoje operacionalizam materialmente os efeitos da superestrutura colonial: o sistema educativo, os sistemas jurídico-políticos, os institutos sociais, a religião, as ideologias de modo de vida comum, a dita nova moral social da Família, a forma de conjecturar, pensar, vestir, falar. etc.

Tanto o ideal das representações sociopolíticas ligadas às estruturas da colonialidade, à construção urbana ocidental, ao desenvolvimento sócio-intelectual, aos

conteúdos programáticos dos manuais de escolaridade, o "copismo governativo sistemático", as novas tendências das camadas sociais e a psicologia de grupo dos angolanos "estudados", como as instituições de base que as suportam são de referência epistemológica não-afrikana, o que desde a independência tem gerado insucessos cíclicos em termos de avanço civilizacional.

Do ponto de vista da Ciência Política, a ideologia é um elemento fundamental de conservação de poder. Nesta ordem de ideias, conforme nos ensina Marimba Ani (1994, p. 47 e ss), "a ideologia envolve o uso mais intencional dos ícones sagrados da cultura para propósitos políticos, isto é, para a sobrevivência, defesa e projeção da cultura", acrescentando que "a ideologia é mitologia politicamente interpretada". Ou seja, os traços comportamentais da cultura opressora, sobretudo os traços da cultura ocidental, têm sido intencionalmente interpretados como pressupostos normais da ação evolutiva dos homens, o que na verdade são meros ícones criados para a sobrevivência de suas culturas que servem a seus propósitos de hegemonia económico-política.

Tal como as pessoas, as instituições também foram afetadas pela assimilação decorrente da colonialidade. De forma sintética, *"a assimilação é o processo pelo qual o povo colonizador procura elevar até si, por todos os meios ao seu alcance, os indivíduos ou indígenas (?) colonizados"* (Rego, 1958, p. 192). Nestes termos, a assimilação terá passado de individual a estrutural. Como assevera Elizabeth Cruz (2006) parafraseando Memmi, *"a assimilação mais não é do que um risco, uma das garantias da perpetuação da situação colonial"* (p. 116), um fundamento interpartes da alienação cultural. É assim que Cheikh Anta Diop (1970, p. 53) trata da alienação que o homem afrikano sofreu, aludindo que *"a mesma consistiu na interiorização da ideologia da escravatura e da colonização cuja base é a falsificação da personalidade moral do negro (preto) e das suas capacidades intelectuais...",* enfim, uma assimilação institucional que "*se quer tendencial, para que seja integral"*, terminou.

4.4 Perspectivas descoloniais: fundamentos à refundação

Antes demais, nós – os afrikanos – precisamos começar a criticar a tendência de se criarem sistemas teóricos perfeitos e universais, tendendo, entretanto, a se afastar dos contextos sociais e dos dados ditos empíricos. Uma tendência muito comum nas disciplinas ditas científicas paridas nos finais do século XIX. É fundamental percebermos que não existem (nem devem existir) sistemas políticos universais. Quer no "país da

esquina" quer na China, só o contexto político poderá traduzir o sistema mais adequado – não perfeito, mas adequado –, por isso é que julgamos ser contraproducente importar sistemas alheios só porque funcionaram lá nas latitudes de onde provieram.

O esforço feito pelos nossos ancestrais no campo epistemológico deve ser para nós razão suficiente para continuarmos a reconstruir tudo (aquilo) que nos foi retirado, "recusando com determinação uma suposta verdade científica que há muito se tinha tornado branca, tão pejada que estava dos preconceitos de uma longa linhagem de filósofos e de eruditos cujas perspectivas correspondiam apenas e só a uma vontade dissimulada de dominação sob a capa supostamente neutra da «verdade» científica" (Patacho, 2014, p.4).

As ciências políticas apresentam-se como um campo de estudo aberto – pelo menos o é do ponto de vista analítico – onde são estudados todos os fatos e fenômenos passíveis de cogitação política, porém, se adentrarmos aos conteúdos programáticos destas ciências, notará que dentro delas são privilegiadas as experiências políticas da Europa – qualquer um que ler sobre os períodos políticos da "humanidade" (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea) vai dar de cara com essa arrogância científica. As experiências políticas de nações *não-europeias* são usadas como mero complemento comparativo, não são objeto de estudo como tal: é assim que falamos a toda hora das três grandes revoluções liberais (inglesa, francesa e americana), mas quase nunca é tema de estudo a revolução independentista afrikana – um fenômeno político muito mais complexo do que aquelas revoluções. É isto que justifica o embasamento afrikano-centrado das ideias políticas que trazemos ao nosso estudo para fundamentar as ideias de refundação do Estado angolano numa perspectiva decolonial. Precisamos calar o eurocentrismo!

4.5 Do que precisamos para refundar Angola?

Apesar de todos os genocídios e as tentativas para "civilizar" o afrikano, mesmo em suas concepções mais racistas, os teóricos ocidentais acabaram por concluir que o preto é "incivilizável". Isto abre um precedente que considero ser positivo: no fundo – e acredito firmemente – os ocidentais nunca conseguirão que os afrikanos degenerem totalmente a sua identidade histórica mesmo tendo já sofrido todo tipo de violência que

até hoje caracteriza o pensamento e comportamento cultural europeu. O preto – cedo ou tarde – voltará a si[10].

Para desalimentarmos o cancro da colonialidade em Angola, precisamos emancipar a nossa estrutura de identidade cultural. E isso se faz por critérios de pensamento cultural antes de qualquer outro, pensamento este através do qual todas as outras estruturas passam a se desenvolver. Nas ciências políticas (ou melhor, nas ciências do pensamento político ocidental) que temos vindo a estudar, existe a tendência positivista de se separar as estruturas sociais por áreas correspondentes à natureza de cada uma. Há um conflito permanente no dualismo "tradicional-moderno", o que separa o "sector Político" (o Executivo, o Judicial, o Legislativo) do sector Social (a Cultura, a Educação, a Saúde etc.). Esse quadro figura-se como o modelo ideal para qualquer Estado que se digne "moderno". É assim que o pensamento político ocidental interpreta a superestrutura: quer dizer, a cultura, por exemplo, parece ser só mais uma área da sociedade, e a ela são incumbidas atribuições meramente ligadas às artes. Numa perspectiva afrikano-centrada (da Áfrika Clássica), a cultura é muito mais que isso, sendo que deve ser a partir dela que as instituições e representações sociais devem ser fundamentadas.

A melhor definição de cultura que se enquadra ao que propomos é a de Wade Nobles (1985, p. 103) que define cultura como "um processo que dá às pessoas um desígnio geral para a vida e os padrões para interpretar sua realidade", trazendo a ideologia, ethos, e visão de mundo como os seus três principais "aspectos"; seus "factores" seriam a ontologia, cosmologia, e axiologia; e suas "manifestações" resultam de comportamento, valores, e atitudes. Em conformidade, uma abordagem interessante de Marimba Ani pode nos ajudar a interpretar genericamente este conceito da cultura segundo suas características:

Ela age para unificar e ordenar experiência, de modo que seus membros percebem organização, consistência e sistema. A este respeito, ela proporciona uma "visão-de-mundo" que oferece concepções de orientação da realidade; Ela dá às pessoas identificação de grupo, na medida em que ela se constrói sobre experiência histórica compartilhada, criando um senso de identidade cultural coletiva. Ela fornece a base para

[10] E pensamos seraí,também,que residiu a necessidade de criarem blocos globais (apoiados pelas Organizações Internacionais) que no tempo e no espaço vão se protegendo uns aos outros das ditas "ameaças" externas.

compromisso, prioridade e escolha, dando, desse modo, direção ao desenvolvimento e comportamento de grupo; é, por conseguinte, a principal força criativa de consciência coletiva, e é o que torna possível construir uma consciência nacional (Ani, 1994. Pp. 42-43).

Esta compreensão põe em evidência duas conclusões: (i) se analisada a partir de uma perspectiva decolonial, a cultura compreende o pano de fundo para a construção de qualquer Estado ou grupo humano, não é um simples sector social como o ocidente nos fez/faz ver, é na verdade o substrato sobre o qual todo o comportamento humano coletivo se norteia.

Por todas essas razões, afirma a autora, "*ela (a cultura) impacta sobre a definição de interesse do grupo e é potencialmente política"* (idem., p. 43); (ii) toda a base sistêmica das nossas estruturas e instituições essenciais à vida da nação são heranças coloniais (ou fruto de políticas copiadas ao longo desse período "independentista"), o que pressupõe afirmar que, na verdade, nós temos sido produto do comportamento cultural ocidental (agora oriental também). Um fato indigente que, por essência, conta para o sucesso do ainda sonho imperial europeu (entenda-se Ocidente) e para as políticas econômicas dos orientais, o que em contrapartida nos submete a um sistema automático de controlo pensamental subserviente.

Por assim ser, não existe outro meio através do qual poderemos operacionalizar a refundação do nosso Estado senão pela identidade própria, enfim, pela Cultura. *"Ao unir as pessoas em crenças e atitudes comuns (…) a cultura enche com ordem aquela parte da vida que está além dos limites da intervenção do Estado"* (Ani, 1994, p. 44). E porque devemos permitir que ela seja auto-autenticadora, *"ela cria(rá) a base da formulação de um destino comum e a cooperação em persegui-lo"* (idem). Nestes termos, a nossa (verdadeira) cultura é o ingrediente que precisamos para a refundação de *Ngola*.

4.6 Sobre quê base deverá incidir a refundação do Estado?

Muitos argumentam que para desenvolvermos Angola basta que tenhamos bons governantes: o que é ser um bom governante em Áfrika? Já agora; outros dizem que basta não perdermos de vista a práxis, pondo as boas intenções e as boas políticas práticas no centro da governação; outros muitos apontam a educação, a indústria, a internacionalização da economia, as infraestruturas de base, a capitalização do sector privado, enfim, todas essas ideias que ficam muito bem no papel.

A nossa posição é que isto não basta, os antecedentes particulares da nossa experiência histórica exigem de nós mais profundidade, precisamos pensar no cancro e não (somente) nas patologias que daí resultaram. O desemprego, a educação débil, a fome, a ignorância política, a falta de vontade política, o sistema de saúde insalubre, a improdutividade, a falta de valores culturais, a importação compulsiva etc., são só patologias de algo muito maior. O cancro é o sistema de prisão civilizacional, é o sistema que desenhou o país para falhar, para reproduzir interesses dos mestres neocoloniais. Quando olhamos para o nosso país, não compreendemos como é que nada (ou quase nada) vai bem, parece até incrível. Contudo, na nossa visão, é porque não firmamos um verdadeiro contrato de sociedade desenhado por (e para) nós mesmos, com **consciência histórica** própria.

Na secção 4 da obra "*O consciencionismo – Filosofia e Ideologia da Descolonização",*Kwame Nkruma, ao tratar sobre as sociedades afrikanas, oferece grande contributo à nossa ideia sobre as bases com as quais devemos refundar o nosso Estado: O que é chamado como primeiro passo é um corpo de pensamento conectado que determinará a natureza geral de nossa ação em unificar a sociedade que herdamos, uma unificação para levar em conta, a todo momento, os elevados ideais subjacentes à sociedade Afrikana tradicional. A revolução social deve, portanto, ter permanecido firmemente atrás dela, a revolução intelectual, uma revolução na qual nosso pensamento e filosofia são direcionados para a redenção de nossa sociedade. Nossa filosofia deve encontrar suas armas no ambiente e nas condições de vida do Povo Afrikano. (Nkrumah, 1964, p.57-69)[11].

Em nosso entender, é urgente estabelecermos um critério de progresso sociopolítico embasado numa correlação entre a Áfrika Clássica (sem a colonização) e a Áfrika de hoje, só assim poderemos encontrar o nosso lugar no mundo. O que estamos afirmando é que não se pode criar um país forte sem uma profunda e grandiosa inteligência estratégica que abra à nação uma visão política tão "*sui generes*" (própria) que crie suas prioridades centradas nos seus próprios assuntos/problemas.

Para os estudiosos realmente preocupamos com a problemática sobre a identidade cultural, os vectores da tradição devem nortear a forma de pensar dos angolanos, partindo de um estudo na qual as matrizes culturais dos povos que falam

[11] Fonte: https://googleweblight.com/sp?u=https://docero.com.br/doc/e0evcv&grqid=m4u5R73N&hl=pt-PT, acessado em Dezembro 5 de 2021:

língua bantu devem ser a base para formar a mentalidade do angolano. A identificação cultural e compromisso ideológico – assentes num sentido de missão civilizacional – são as verdadeiras bases para a consciência política. Em alguns de seus pronunciamentos espalhadas pelo mundo, Marimba Ani afirma mesmo que "a descolonização intelectual é um pré-requisito para a criação de estratégias de descolonização política e de reconstrução cultural bem sucedida". Por isso, é a consciência histórica a base de que dependerá todas políticas de refundação

4.7 Como deverá ser a refundação (RCS)[12] do Estado?

Apesar dos pesares, nós percebermos os sinais dos tempos: o que temos, o que "*somos*" (com as devidas aspas), o que conseguimos e o que até aqui construímos enquanto país devem merecer um acolhimento estratégico. Mesmo nas condições hostis que descrevemos acima, o fato é que o país percorreu a avenida do tempo, estamos em 2022 e a abordagem de resolução do *concro* (de) Angola deve conciliar as perspectivas decoloniais ao contexto, mas nunca perder de vista aquilo que designamos de **consciência histórica.** O que propomos é uma alargada concertação de nação de modos a filtrarmos o diferencial Colonialidade-Ngolanidade – nestes termos, impõe-se uma atuação política que envolva todos os substratos sociais numa causa única e de verdadeira soberania. Na nossa visão, o que temos que fazer é dimensionar as aspirações sociais e voltar o nosso progresso social para uma renovação do contrato social[13], enfim, uma assunção da nossa Ngolanidade recriada. O que poderá também alterar substancialmente a noção que hoje temos de "Poder".

No seu livro "Escola das Ciências Políticas no Antigo Reino do Kongo", o dikota Patrício Batsîkama afirma que os Kongo definem o Poder basicamente da seguinte maneira: Poder é dominação dos valores que determinam o comportamento dos humanos (...) em congruência com aqueles que lhes delegam essa tarefa com o fim de evitar a desordem; Poder é a relação cooperativa entre A e B, onde o primeiro assegura um comportamento ao AB, ciente de que, à luz do acordo, o B executará e obedecerá somente o que reza o Espírito do Acordo (Ordem). (Batsikama, 2019, p. 42).

[12]RCS – Renovação do Contrato Social.
[13]A ideia é formar um vínculo baseado na vontade consensual, é a isso que se chama de novo "Contrato Social" – um acto em que os indivíduos do Estado de Natureza delegam o seu poder soberano a um grupo político, com o intituito de garantir o bem-estar e a segurança.

Estas definições abrem essencialmente dois precedentes: (i) o poder, visto a partir da Áfrika Clássica, não é visto numa construção bélica na qual tudo e todos se vergam para o adquirir. O realismo político de Maquiavel que afastou a moralidade das disputadas políticas faz sentido sim, mas só o faz dentro da história do pensamento político ocidental. Não deve, portanto, ser universalizado; (ii) por outro lado, “não havia um poder centralizado numa só pessoa no Kongo (assim como noutros reinos), havia(m) várias linhagens que intervinham neste comando/Poder, evitando, consagrar um Chefe singular com poderes ilimitados ou tido como todo-poderoso" (Batsikama, 2019, p. 43).

Este novo contrato deverá exigir de todos uma interação permanente com a realidade sociocultural. Portanto, como disse uma vez Simão Bengui, a cultura ancestral deverá atuar como um elemento central na qual se deve organizar a Filosofia do Estado, começando na descolonização das Instituições que são reflexos da política do próprio Estado e os valores culturais que devem ser vistos na perspectiva afrikana como um todo. Este contrato deverá se manifestar por intermédio de um pacto de nação entre aquele que tiver o poder para tal (Governo) e o povo. Existem já propostas nesse sentido, porém, os pactos propostos têm sido de ordem social, sem grandes mutações nas estruturas essenciais do Estado, nós estamos propondo um pacto tão profundo ao ponto de vir a ser considerado como perspectivas decoloniais que refundaram Angola, é a construção da Ngolanidade – uma proposta afrikano-centrada para salvar o nosso país dos cíclicos embustes coloniais que não têm permitido vermos efetivado o sonho de independência e bem-estar social. A este pacto damos o nome de **Pacto Social Ngolano de Base Cultural.**

Este pacto deverá ser sobretudo de natureza sociopolítica baseado na cultura afrikana. A nossa filosofia de organização e funcionamento do Estado deve encontrar seus sustentáculos no ambiente cultural e nas condições de vida do povo ngolano (e afrikano, no geral). A verdade é que com este reforço da cultura, será muito difícil “eles” nos dividirem. A corrupção que atingiu a tudo e todos cá em Angola é tão estranha que não se compreende como é que pessoas pretas foram capazes de tamanhas barbaridades contra seu próprio povo. A verdade é que, como afirma Chika E. E. (2019, p. 35), “a educação colonial, ao despersonalizar o afrikano, conseguiu a corrupção de seus processos de pensamento e percepções, de modo que ele começou a pensar anormalmente”, sim, “o afrikano educado logo ficou preso ao desejo de adquirir cada vez

mais manifestações do capitalismo na forma de riqueza – ostensividade exibida na forma de casas, carros, roupas e frequentes visitas ao exterior".

Diante deste quesito, entendemos que o Pacto Social Ngolano de Base Cultural deverá conter uma política de atuação vertida à (i) desalimentação do sistema alienativo em vigor na sociedade angolana, (ii) aos fundamentos políticos de um Estado Federal de matriz afrikana[14], (iii) ao comunitarismo econômico e revolução industrial, e, por fim, (iv) a uma revolução intelectual na aplicação prática das ciências e da técnica.Dentre todas estas propostas contidas neste Pacto, vamos, por agora, nos referir somente à primeira (i) e à segunda (ii).

Com a (i) primeira proposta, estamos propondo uma alteração substancial nas formas de pensar país, recriando subsistemas que atendam com rigor às questões sociais, isto é, desalimentando mais ainda o cancro de Angola – a colonialidade – o que vai permitir criar estruturas e representações sociopolíticas que combatam à ferro e fogo as estruturas coloniais que em nada nos beneficiam. São fatores decisivos: a educação, as instituições administrativas e de serviços públicos, as Línguas[15], a desdoutrinação religiosa colonial e outros.

Na tocante ao segundo ponto (ii), o país refundado deverá institucionalizar os Estados Federados numa outra configuração territorial com base às representações culturais dos costumes, línguas e características das sociedades tradicionais representadas num determinado espaço territorial. Por ex.: Cabinda, Uíge, Zaire e Lunda Norte, assim como Malanje, Kwanzas Norte e Sul, por motivos de proximidade espácio-cultural, seriam federações, não uma província em quatro ou três, mas Estados Federais dentro do país Ngola que entendemos ser uma realidade mais ajustada.

[14]Ao propormos este sistema, não significa que estejamos a imitar a política dos Estados ocidentais e/ou orientais, a ideia de construir Estados de base do tipo federal já existe em Áfrika desde a época da Áfrika Clássica (antes do colonialismo). Na obra *"os fundamentos econômicos e culturais de um Estado Federal da Áfrika Negra"* (1960), Cheikh Anta Diop apresenta os fundamentos desta posição.

[15] Existem códigos latentes à nossa condição que só podem ser compreendidos em nossa própria língua. Por assim ser, deveremos iniciar um estudo aprofundado e unificado para criarmos, mesclando as línguas regionais, uma nova Língua Nacional que deverá representar a maioria dos povos da sagrada ***Ngola***, sendo institucionalizada depois como a Língua oficial da administração em todo o país. Num texto sobre*"Línguas Futuras"*, o escritor José Luís Mendonça, no texto sobre "o que é ser angolano" que temos vindo a citar, fala sobre um escritor, investigador e tipógrafo angolano, que trabalha na criação da língua *Kindu*, uma investigação que abrange o Kikogo, o Kimbundu e o Umbundu, onde a pesquisa contempla um conjunto de termos cuja origem é a mesma, constituindo-se, portanto, no acervo básico, original, para a sua reconstituição em moldes actuais, sem descurar as influências de todas as línguas em geral, e línguas africanas em particular.

Contudo, acreditamos firmemente que Angola – assim como os países da Áfrika Preta em geral – perdeu a melhor oportunidade possível para erguer-se das amarras do colonialismo ao terem (ingenuamente?) se negado a pertencer ao modelo político continental que era proposto politicamente por Nkrumah e cientificamente fundamentado por Cheikh Anta Diop, **o Estado Federal da Áfrika Preta.** Acreditamos que este seria o melhor modelo possível para uma Áfrika Preta efetivamente descolonizada. Entretanto, não tendo sido posto em prática, a nós resta trabalhar com o que temos, refletindo incansavelmente para encontrar um modelo decolonial que traga independência mais ou menos efetiva enquanto o sonho de Nkrumah, Diop e Khaddafi não viram realidade.

Finalmente, reconhecemos a tamanha responsabilidade intelectual que é projetar num contexto universal rigoroso como o atual – do ponto de vista dos critérios para que determinada pesquisa ganhe validade dentro dos padrões científicos ditos universais – uma perspectiva epistemológica inovadora, muito pouco debatida, há muito relegada ao passado, porém considerada – por nós, estudiosos da herança intelectual ancestral – de importância capital para nós e nossos semelhantes, a fim de olharmos para o futuro com os olhos despidos de quaisquer fumaças ou mentalidade intelectual subaltrernizada a um sentimento barato de eterna gratidão ao homem branco.

Considerações Finais

O mundo avançou, algumas nações ergueram suas civilizações após fortes fracassos, algumas outras foram erguidas por cima de outras, outras muitas se sujeitaram a aceitar a “condição humana” da luta pelo poder construída à base do dito popular: *na luta pela sobrevivência, sobrevivem os mais fortes.* Não é nosso objetivo ir contra este postulado político e filosófico, somos de analisá-lo no contexto de o mesmo pressupor uma desculpa embranquiçada para se cometerem os mais hediondos atos em nome de raças, em nome da institucionalização de meios ideológicos culturalmente epistemicidas, e em nome de instrumentos para se inverter a estrutura das realidades dos territórios dominados. Por isso, somos pela refundação!

A Áfrika sempre foi civilizacional. Enquanto houver estes reduzidos Estados na Áfrika Preta, literalmente dominados tanto econômica quanto, religiosa, militar, linguística e politicamente pelas forças de outros continentes, o nosso pensamento sobre a necessidade de refundação do nosso Estado permanecerá atual, pois continuaremos a denunciar estas práticas *civilicidas,* sugerindo caminhos para a autonomia, a libertação e

promoção da dignidade das nossas fronteiras. Por isso, somos pela Ngolanidade! O europeu só conseguiu o que conseguiu porque criou condições para que todos os países europeus agissem numa lógica capitalista comum. Isso não significa que devêssemos também usar a mesma lógica capitalista. Não! Significa que, nos opondo ao seu comportamento cultural agressivo, devemos montar uma barricada comum contra estes comportamentos coloniais. A nossa missão é erradicar a colonialidade!

No fundo, não mais pretendemos senão ajudar a reconstituir a consciência coletiva que pensamos estar presa num *cancro*, numa plataforma social intersubjetiva de que somos mais reféns do que protagonistas. É, exatamente, a partir deste ponto que devemos começar por cogitar a necessidade gritante de nos aliarmos aos ideais de luta que privilegiem o nosso progresso coletivo, aí entra o ideário panafrikano por formas a ganharmos consciência da guerra intemporal ideológica que a imagem dos belos discursos democráticos não quer nos deixar ver. Redirecionada a perspectiva crítica, estão assim criadas as condições para começarmos o debate sobre a ideia de refundação que propomos neste estudo.

Referências

Ani, M. (1994). *Yurugu: uma Crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento Cultural Europe.* Indianópolis. Library congress cataloging-in-publication data.

Cassuada, J. (2019). Uma comunicação oral, subordinada ao tema: *Das representações sociais dos jovens delinquentes(...),* apresentada num colóquio referente à delinquência, na Ex-ESPM - Escola Superior Politécnica de Malanje, Angola.

Chika E. E. (2019), *Conhecimento indígena e educação afrikana*. Yaoundé, (s.e.).

Cruz, E. C. V. (2006). *O Estatuto do Indigenato – Angola – A legalização da discriminação na colonização portuguesa*. Luanda, Ed. Chá de Caxinde.

Diop, C. A. (1974). *Os fundamentos económicos e culturais de um Estado Federal em África*. Paris: Présence africaine,

Boahen, *A. A. (Ed). (2010). História Geral da Áfrika, VII: Áfrika sob dominação colonial, 1880-1935 .2.ed. Brasília: UNESCO.*

Batsikama, P. (2019). *Escola das Ciências Políticas no Antigo Reino do Kongo".* Luanda.

_____ (Fevereiro, 2021). *Construção das identidades angolanas.* Disponível em: http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/angolanidade-construcao-das-identidades-angolanas-por-patricio-batsikama. Acesso em: 12 mai. 2022.

Kajibanga, V. (1999). *Crise da racionalidade lusotropicalista e do paradigma da 'crioulidade': o caso da antropossociologia de Angola.* África: Revista do Centro de Estudos Africanos, São Paulo, vol.22-23: 141-156.

Mannheim, K. (1986). *Ideologia e Utopia*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara S.A.

Mendonça, J. L. (Agosto de 2021). *Ser Angolano: Uma Ficção Da Língua Portuguesa*. Num fórum epistêmico sobre o Tema "O que é ser angolano?",Biblioteca Provincial de Malanje, Angola.

Nkruma, K. (1964). *"O consciencionismo – Filosofia e Ideologia da Descolonização",* Tradução de Jospin.Acra, (s.e.).

_____ (5 Dezembro de 2021). *O consciencismo*.(p.57-69). https://googleweblight.com/sp?u=https://docero.com.br/doc/e0evcv&grqid=m4u5R73N&hl=pt-PT;

Oliveira, E. (2006). *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular.

Oliveira, L. F., e Candau, V. M. F.(2010). *Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista*, Belo Horizonte.v.26, n.1.

Patacho, P. M. (2014). *Cheikh Anta Diop e o deafio para as novas gerações africanas: notas a propósito de uma obra de Jean-Marc Ela.* Luanda, Ed. Mulemba, 4 (8).

Rego, A. S. (1958). *A Adaptação missionária e assimilação colonizadora do ultramar*, Lisboa, in BGU.

Venâncio, J. C. (1996). *Colonialismo, antropologia e lusofonia. Repensando a Presença Portuguesa nos Trópicos*. Lisboa, (s.e.).

Nobles, W. (1985). *Africanity and the Black Family*, Black Family Institute Publications, Oakland.

Redinha, J. (1969). *Ngola*. Inserido no Boletim Cultural da Câmara Municipal de Luanda, Nº 23, Abril – Junho.

Sugestões de leitura

Kajibanga, V. (1998). *Culturas étnicas e cultura nacional. Uma Reflexão Sociológica Sobre o Caso Angolano*. Conferência proferida na Universidade Católica de Angola, no âmbito do 2.º Encontro dos Delegados da Igreja Católica dos Países Lusófonos, Luanda, 17 de Janeiro.

Andrade, M. P. de. (1990). *As Ordens do Discurso do Clamor Africano. Continuidade e Ruptura na Ideologia do Nacionalismo Unitário*. Estudos Moçambicanos, 7: 7-27, Maputo, Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane.

Nascimento, E. (2009). *Afrocentricidade, uma Abordagem inovadora.* SANKOFA 4 Matizes Africanas da cultura Brasileiro. São Paulo: Selo Negro.

Recebido em: 20/04/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): GINGA, Gaspar Alexandre, PEDRO, João Domingos. A Literariedade vs. a (a)Ngolanidade: perspectivas decoloniais para refundar (a)ngola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº 1, p.346-370, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Ginga, Gaspar Alexandre, Pedro, João Domingos. (jan./jun.2022). A Literariedade vs. a (a)Ngolanidade: perspectivas decoloniais para refundar (a)ngola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 346-370.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.371-388 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

A poesia de Noémia de Sousa: uma descrição da mulher moçambicana em “Sangue negro”

Francisca Jocineide de Alencar Silva [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-0389-0670
Josyane Malta Nascimento[**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7749-5393

Resumo: O presente artigo se propõe a analisar a representação da figura feminina em três poemas da obra “Sangue negro”, de autoria da moçambicana Noémia de Sousa, publicada pela primeira vez em 2001, cujos versos patenteiam o retrato de um sistema colonial português marcado pelo preconceito racial e pela violência à mulher moçambicana. O referencial crítico que fundamenta as discussões levantadas nesta pesquisa advém de estudos literários com enfoque na literatura de matriz africana de Língua Portuguesa, tais como Padilha (2004), Fonseca e Moreira (2007), Noa (2008) e Chiziane (2013), bem como no levantamento sistemático de trabalhos acadêmicos sobre a temática em foco, como Freitas (2010), Carvalho e Ribeiro (2017), Bonini (2018) e Oliveira e Coelho (2019), tendo como objetivo principal identificar a situação da mulher negra no período colonial em Moçambique. Para tanto, utilizou-se o modelo descritivo e a análise qualitativa de dados, dada a natureza bibliográfica deste estudo. A análise de “Sangue negro” deixa evidente um sistema de relações sociais vigentes na sociedade moçambicana colonial que marginaliza a mulher negra, configurando-se enquanto discurso narrativo que permite ao leitor vislumbrar o sofrimento, a dor e a angústia de um eu lírico feminino silenciado pelos horrores da colonização na África. Assim, os versos poéticos de “Sangue negro” apresentam uma poesia de combate e de resistência feminina ao domínio colonial português.

Palavras-chave: Mulher moçambicana; Noémia de Sousa; “Sangue negro”.

The poetry of Noémia de Sousa: a description of the Mozambican woman in “Sangue negro”

Abstract: This article proposes an analysis of the representation of the female figure in three poems from the work “Sangue negro”, written by the Mozambican Noémia de Sousa, published for the first time in 2001, in which the verses show the portrait of a Portuguese colonial system marked by racial prejudice and violence against Mozambican woman. The critical framework that underlies the raised discussions in this research comes from literary studies that focus on African literature in Portuguese, such as Padilha (2004), Fonseca and Moreira (2007), Noa (2008) and Chiziane (2013), as well as it comes from the systematic survey of academic studies about the topic in focus, such as Freitas (2010), Carvalho and Ribeiro (2017), Bonini (2018) and Oliveira and Coelho (2019). So, the main objective is to identify the situation of black woman in the colonial period in Mozambique. For that, a descriptive model and a qualitative data analysis were used, because of the bibliographical nature of this study. The analysis of “Sangue negro” makes evident a system of social relations in force in colonial Mozambican society that marginalizes black woman, configuring itself as a narrative discourse that allows the reader to glimpse the suffering, pain and anguish of a female poetic persona silenced by the horrors of colonization in Africa. Thus, “Sangue negro”'s poetic verses present a poetry of combat and female resistance to Portuguese colonial domination.

[*] Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).
[**] Professora Adjunta de Literaturas em Língua Portuguesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (BA). Doutora em Letras - Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Juíz de Fora.

Keywords: Mozambican woman; Noémia de Sousa; “Sangue negro”.

Awọn ewi ti Noémia de Sousa: apejuwe ti obinrin Mozambique ni "Sangue negro"

Áljẹbrà: Nkan yii ni ifọkansi lati ṣe itupalẹ awọn aṣoju obinrin ni awọn ewi mẹta lati inu iṣẹ “Sangue negro”, nipasẹ Noémia de Sousa Mozambique, ti a tẹjade fun igba akọkọ ni ọdun 2001, ti awọn ẹsẹ rẹ ṣe afihan aworan ti eto amunisin Portuguese ti samisi nipasẹ nipa ikorira ẹda ati iwa-ipa si awọn obinrin Mozambique. Ilana to ṣe pataki ti o ṣe agbekalẹ awọn ijiroro ti a gbe dide ninu iwadii yii wa lati awọn ikẹkọ iwe-kikọ ti o dojukọ lori awọn iwe orisun orisun Ilu Pọtugali, bii Padilha (2004), Fonseca and Moreira (2007), Noa (2008) ati Chiziane (2013), bi daradara bi ninu iwadi eto ti awọn iṣẹ ẹkọ lori koko-ọrọ ni idojukọ, gẹgẹbi Freitas (2010), Carvalho and Ribeiro (2017), Bonini (2018) ati Oliveira and Coelho (2019), pẹlu idi pataki ti idamo ipo naa ti awọn obirin dudu ni akoko amunisin ni Mozambique. Fun idi eyi, awoṣe ijuwe kan ati itupalẹ data agbara ni a lo, ti a fun ni iru iwe-itumọ ti iwadii yii. Onínọmbà ti “Sangue negro” jẹ ki eto ti awọn ibatan awujọ ti o bori ni awujọ Ilu Mozambique ti ileto ti o sọ obinrin dudu di alaimọ, tito ararẹ bi ọrọ asọye ti o fun laaye oluka lati wo ijiya, irora ati irora ti ara ẹni lyrical obinrin ti o dakẹ nipasẹ awọn ẹru ti ileto ni Afirika. Nitorinaa, awọn ẹsẹ ewi ti “Sangue negro” ṣe afihan ewi ti ija obinrin ati atako si ijọba amunisin Portuguese.

Awọn ọrọ-ọrọ: Obinrin Mozambique; Noémia de Sousa; “Sangue negro”.

Introdução

O surgimento das literaturas de língua portuguesa em África é o resultado de um longo percurso que se iniciou com a chegada dos portugueses às terras africanas nos anos finais do século XV e início do século XVI, durante as grandes navegações, e se caracterizava por uma literatura assimilada às ideias dos cânones europeus, culminando, na década de 1940, em um cenário literário de afirmação e de conscientização da africanidade. Nesse percurso, foi possível assistir ao momento de formação da primeira geração de escritores cuja produção literária estava alicerçada na afirmação identitária de uma literatura nacionalista e consciente, notadamente moçambicana, distanciando-se dos moldes europeus e que cantava a resistência do dominado em face do dominador.

Durante o período de colonização portuguesa em África, Moçambique vivenciou um momento conturbado de sua história, marcado por intensos e violentos embates sociais e políticos que assolaram o país durante quase quinhentos anos. Nas palavras de Fonseca e Moreira (2007), a produção poética dos escritores africanos de expressão portuguesa durante o panorama da colonização traz subjacente “o momento poético da luta, que se configura num discurso de resistência e de reivindicação por mudanças” (FONSECA; MOREIRA, 2007, p. 16-17), pautado por uma escrita poética que tem como características precípuas a resistência ao colonialismo e a militância em favor da independência moçambicana, ocorrida em 1975.

A esse propósito, Francisco Noa (2008), ao se referir aos precursores da literatura moçambicana, utiliza a expressão “pêndulo do assimilado” como reveladora de vozes e ações oscilantes que se movem de um lado para o outro, para frente e para trás, evidenciando uma produção literária marcada pela inconsistência da consciência de identidade autônoma e vinculada indelevelmente aos cânones europeus.

É nesse contexto de efervescência política e de busca da identidade nacional moçambicana que se situa “Sangue negro”, da poetisa Noémia de Sousa, obra composta por 46 poemas cujos versos deixam antever o momento histórico do colonialismo, durante o qual poetizar se tornou um instrumento de resistência às arbitrariedades do mecanismo colonial que oprimia os moçambicanos.

Segundo Padilha (2004), é característica dos poemas de Noémia de Sousa uma ideia de subjetivação que ultrapassa o indivíduo, o que torna possível ver a imagem do eu lírico se transfigurando em coletivo, que traz à tona a memória coletiva dos acontecimentos históricos por que passou a África durante o período colonial. Por seu turno, o eu lírico se mostra como uma voz feminina, cujos versos traduzem as sequelas deixadas pela escravidão durante o período colonial. São versos de desabafo, de denúncia, de gemidos truncados, de sofrimento e de resistência ao colonialismo. O eu lírico quer gritar ao mundo as agruras sofridas pela Mãe África, por isso usa seus versos para alcançar o objetivo de ser ouvido. As feridas não são apenas suas, pois seu corpo feminino transcende e caracteriza a metonimização de Moçambique e, por extensão, de toda a África. Todo o corpo do eu lírico se reconhece como sendo a África, seu lugar amado que sofre e luta para se tornar independente e livre do colonialismo europeu.

O conjunto poético de “Sangue negro” metaforiza mais uma vez um grito calado do eu lírico que se identifica de corpo e alma com a terra africana, em que mulher e terra se fundem para proclamar a revolta de um povo cansado de ser subjugado pelos desmandos do colonialismo europeu. Por mais que o grito esteja congelado pela revolta, ainda vive o projeto de um futuro grandioso e livre para a África por meio da união da coletividade em busca da independência do poderio colonial.

O objetivo central de nosso estudo é analisar três poemas de “Sangue negro”, de autoria de Noémia de Sousa (“Moças das docas”, “Apelo” e “A Mulher que ria à Vida e à Morte”), e identificar a situação da mulher negra no período colonial em Moçambique. Os objetivos específicos são os seguintes: a) Verificar de que forma a voz poética de “Sangue negro” dialoga com a história de Moçambique; b) Indicar o modo como cada

verso que compõe os poemas de “Sangue negro” analisados neste estudo simboliza as vivências da mulher que sentia na própria pele a exploração colonial; c) Descrever o que os versos de “Sangue negro” sugerem aos leitores da atualidade.

A hipótese de nossa pesquisa é que a obra “Sangue negro”, por meio de uma linguagem poética que retrata a angústia e o sofrimento de um eu lírico feminino que vivenciou os horrores da colonização, é o retrato de um sistema colonial português marcado pelo preconceito racial e pela violência à mulher moçambicana. Este trabalho visa aprofundar reflexões sobre o tema em análise e permitir outras perspectivas críticas sobre as representações da mulher na obra de Noémia de Sousa. Sendo assim, justifica-se a relevância de se investigar as hipóteses levantadas na pesquisa.

O referencial crítico utilizado nesta pesquisa ancora-se nos estudos literários com enfoque na literatura de matriz africana de Língua Portuguesa, tais como Padilha (2004), Fonseca e Moreira (2007), Noa (2008) e Chiziane (2013), bem como no levantamento sistemático de trabalhos acadêmicos sobre a temática em foco, como Freitas (2010), Carvalho e Ribeiro (2017), Bonini (2018) e Oliveira e Coelho (2019). Para a compreensão do objeto de pesquisa, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir da seleção sistemática de trabalhos acadêmicos sobre a temática em estudo, e a abordagem qualitativa de dados. O *corpus* da pesquisa é constituído de três poemas selecionados da obra poética “Sangue negro”, de Noémia de Sousa, que descrevem e analisam a mulher moçambicana.

1.O contexto histórico da produção de “Sangue negro”

No decorrer do período pré-independência em Moçambique, a literatura colonial serviu de base para instaurar a visão eurocêntrica de inferioridade étnico-racial, cultural, linguística e religiosa do negro africano. Por outro lado, no processo de construção de uma nação livre e na busca por uma identidade nacional, a literatura escrita, a partir da década de 1940, usando como arma a língua portuguesa, foi uma peça fundamental, sendo responsável pelo questionamento à ordem colonial e pela tomada de uma consciência nacionalista, além de conceder voz aos escritores negros que queriam expressar seu descontentamento diante da hostilidade do branco colonizador português.

Esse foi o momento de despertar de uma literatura que favoreceu a conscientização do africano sobre a sua própria condição de negro explorado pelo colonizador. Assim, a elite de negros africanos empenhados em expressar em seus

escritos um discurso em desfavor das injustiças sociais e contra o sistema escravocrata que desumanizava os moçambicanos contou com o suporte da imprensa para a divulgação de sua ideologia de libertação dos ditames impostos pelo jugo dos colonos portugueses. Em 1909 foi publicado pelos irmãos José e João Albasini o primeiro jornal, intitulado *O Africano*, que funcionou até o ano de 1918. Nesse mesmo ano, os irmãos Albasini fundaram o jornal *O Brado Africano* (1918-1974), que, em 1932, devido a uma suspensão de funcionamento, passou a se chamar *O Clamor Africano.* No ano seguinte, em 1933, *O Brado Africano* voltou a funcionar, chegando suas atividades ao fim no ano de 1974.

É nesse panorama literário moçambicano que surgem os 46 poemas que compõem a obra “Sangue negro”, escritos entre os anos de 1948 a 1951, de autoria da moçambicana Carolina Noémia Abranches de Sousa Soares (1926-2002), conhecida como a “mãe dos poetas moçambicanos”, os quais mantêm uma estreita relação com o contexto histórico e social vivenciado pelos moçambicanos durante o período em que Portugal subjugou os negros africanos e os submeteu a toda sorte de crueldade, passando a figurar, na visão do colonizador, como meros objetos desprovidos de valor e de alma, aculturados e sem história, no intuito de justificar o racismo e a exploração a que foram submetidos os povos africanos.

Mais do que palavras escritas em folhas brancas, “Sangue negro” debruça seu olhar piedoso sobre o povo moçambicano vilipendiado e torturado pelo opressor europeu e traduz em seus versos o grito dos negros que anseiam pela independência de seu país. É uma poesia militante, contestatória e porta-voz dos marginalizados que têm seus direitos usurpados pelo colonizador. A poesia de Noémia de Sousa faz parte de uma geração de escritores que em Moçambique produziu textos que tinham como fio condutor um “tom de revolta contra o colonialismo, de denúncia das arbitrariedades e injustiças geradas pela dominação” (NOA, 2008, p. 39), além de sua poética resgatar as raízes africanas e, especialmente, militar em prol da conquista da independência de Moçambique, como ilustra o poema emblemático “Se me quiseres conhecer”:

> Se me quiseres conhecer,
> estuda com os olhos bem de ver
> esse pedaço de pau preto
> que um desconhecido irmão maconde
> de mãos inspiradas
> talhou e trabalhou
> em terras distantes lá do Norte.

Ah, essa sou eu:
órbitas vazias no desespero de possuir a vida,
boca rasgada em feridas de angústia,
mãos enormes, espalmadas,
erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,
corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis
pelos chicotes da escravatura...
Torturada e magnífica,
altiva e mística,
África da cabeça aos pés,
– ah, essa sou eu:

Se quiseres compreender-me
vem debruçar-te sobre a minha alma de África,
nos gemidos dos negros no cais
nos batuques frenéticos dos muchopes
na rebeldia dos machanganas
na estranha melodia se evolando
duma canção nativa, noite dentro...

E nada mais me perguntes,
se é que me queres conhecer...
Que não sou mais que um búzio de carne,
onde a revolta de África congelou
seu grito inchado de esperança.
(SOUSA, 2016, p. 40-41)

Nesse poema de Noémia de Sousa, vê-se logo de início um convite direto do eu lírico ao leitor para conhecê-lo, sendo para tanto usada a expressão condicional “Se me quiseres...”, em que o eu poético não tenciona forçar o leitor a conhecê-lo, mas exige dele um esforço, ou seja, estudar “com os olhos bem de ver”. Os versos seguintes deixam entrever que o eu lírico não é qualquer pedaço de pau preto, uma vez que constitui uma obra de arte dos macondes esculpida em madeira por mãos artesãs que reconhecem o valor das coisas e as esculpem com perfeição, valorizando, dessa forma, o negro e a sua cultura.

Nos versos do poema em análise, o eu lírico se manifesta como uma voz feminina, traduzida pelo pronome demonstrativo *essa* no verso “Ah, essa sou eu”, e esculpe em detalhes o seu retrato estético, ou seja, quem é e o que sente: “órbitas vazias no desespero de possuir a vida,/ boca rasgada em feridas de angústia,/ mãos enormes, espalmadas,/ erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,/ corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis/ pelos chicotes da escravatura”. Tais versos deixam à mostra as feridas de angústia incurável e a dor sob o peso da escravidão durante todo o período

colonial, que deixaram o corpo do eu lírico repleto de chagas que corroem a alma, mas que conserva “seu grito inchado de esperança” em ver Moçambique liberta das mãos do colonizador.

2.A marginalização da mulher negra africana durante a colonização

Os anos de colonização foram duramente mais cruéis e excludentes para as mulheres do que para os homens, haja vista a sociedade patriarcal que oprimia a mulher africana pelo simples fato de pertencer ao sexo feminino e a considerava inferior ao homem, impedindo-a de participar de forma plena e igualitária da vida política e social de seu país. À mulher só restava cuidar do lar e dos filhos e satisfazer os desejos carnais de seu marido, sendo-lhe negada qualquer possibilidade de vivificar sua voz que permaneceu emudecida por longos anos de colonização. Símbolo de resistência, Noémia de Sousa se rebelou contra esse sistema tirano de dominação que violentou a mulher negra em suas nuances mais profundas: corpo, alma e mente. À luz da situação de subordinação da mulher negra no período pré-independência, Padilha (2004) diz que:

> Esse lugar de subordinação nem sempre está de acordo com as formas de organização das sociedades africanas onde a mulher sempre exerceu um papel muito representativo, sobretudo no que se refere à etnia banto. [...] A colonização vai interferir, é óbvio, nesse quadro geral, no momento mesmo em que impõe seus inquestionáveis modelos e jogos de hegemonia e poder nas sociedades com as quais passa a interagir pela dominação, buscando civilizá-las, para arrancá-las do seu estado de barbárie, aqui tomando o sentido dicionarizado de civilização. (PADILHA, 2004, p. 255).

Nesse sentido, para sustentar essa ideia, Bonini (2018) explica que antes do império colonialista fincar raízes em solo africano operava em boa parte da África um sistema de organização sociopolítica matrilinear que estava ligado à ancestralidade, o qual concedia à mulher maior poder de participação na organização da sociedade e que o advento do colonialismo trouxe profundas mudanças nesse cenário favorável ao exercício dos direitos da mulher. De acordo com a autora:

> Antes do advento colonialista, vigorava, em parte significativa da África, o sistema sociopolítico matrilinear, caracterizado pela ancestralidade a partir da figura materna e pelo direito da mulher à herança e à propriedade, mesmo sendo a gerência do patrimônio responsabilidade de seus irmãos.

> Sabia-se o que esperar de cada membro da comunidade. Os homens eram encarregados de funções como a caça, a pesca e a guerra enquanto às mulheres cabia a responsabilidade da criação dos filhos e realização das tarefas domésticas. Aliado à capacidade gerativa e à maternidade, o exercício do trabalho agrícola era também de responsabilidade feminina, sendo economicamente significativo, representando o acréscimo da força de trabalho e da riqueza do grupo. [...] A mulher tinha um poder decisivo muito maior, uma maior participação efetiva na sociedade. Porém, a partir da penetração europeia, diversos elementos da experiência colonial, como o capitalismo, o racismo e o patriarcado, modificaram, de modos distintos, os papeis dos homens e das mulheres no continente africano, colocando as mulheres numa situação de subalternidade, invizibilizando-as historicamente. (BONINI, 2018, p. 40).

Com sua sensibilidade de mulher negra que sofre e sente as dores do outro, Noémia de Sousa se apodera da literatura escrita na língua do colonizador, a fim de denunciar as mazelas decorrentes do colonialismo e levar o seu povo a conscientizar-se sobre sua condição racial e resistir à dominação colonial. Seus versos são de uma agudeza tamanha, que o leitor chega a sentir o sofrimento do povo africano, em especial o da mulher, já que o corpo desta personifica a Mãe África que foi cruelmente violentada pela colonização.

Em acréscimo, Paulina Chiziane, cujas obras fazem parte da literatura moçambicana pós-colonial, escreveu um emocionante testemunho coletivizado sobre sua vivência diante da opressão e do silenciamento a que historicamente a mulher é subjugada. Como forma de desabafo e de denúncia, a primeira romancista moçambicana começou a escrever “para quebrar o silêncio, para comunicar-me, para apelar à solidariedade e encorajamento das outras mulheres ou homens que acreditam que se pode construir um mundo melhor” (CHIZIANE, 2013, p. 201).

> Foi neste ambiente que eu nasci, numa família de pai, mãe e oito filhos. Pertenço a uma família pequena comparada com as restantes onde havia duas ou mais esposas. [...] Acompanhava todos os passos da minha mãe. No rio, enquanto me banhava, a minha mãe cantava e lavava roupas e mágoas. As outras mulheres faziam o coro. Estas cantigas umas vezes eram suspiros e outras murmúrios de angústia. Já em casa ouvia as cantigas de pilar milho e as de pilar amendoim. Eram todas tristes. O que consegui observar é que os homens ouviam-nas com total indiferença. Em momento nenhum da minha vida me recordo de ter ouvido, da boca de um rapaz ou de um homem, estas cantigas de mulher. Aos seis anos de idade abandonei o campo com meus pais e fomos viver no subúrbio da cidade. Entrei na escola católica. Apesar das grandes diferenças na educação da casa e da escola, encontrei harmonia na matéria que dizia respeito ao lugar da mulher na vida e no mundo. A educação tradicional ensina a mulher a guardar a casa e a guardar-se para pertencer a um só homem. A

> escola também ensinava a obediência e a submissão e preparava as raparigas para serem boas donas de casa, de acordo com o princípio cristão. [...] Já adolescente, sonhei em tornar-me pintora. A família disse que não. A escola disse que não. A sociedade também disse que não. Porque não é bom para uma mulher. Porque pintura é arte e o artista é marginal. Eu estava a ser educada para ser uma boa mãe e esposa. Recalcaram o meu sonho e não o fizeram por mal, queriam apenas proteger-me porque se preocupavam com o meu destino. Deixei de pintar paisagens. Nas horas vagas, divertia-me tentando descrever as mesmas paisagens, realizando de forma alternativa o sonho da pintura. Foi assim que penetrei nos caminhos traçados por Deus e pelos homens. (CHIZIANE, 2013, p. 201-202).

A escrita de Paulina Chiziane serve de referência para as mulheres de seu país, Moçambique, e para todas aquelas do mundo inteiro, por conter em seus textos uma mensagem de resistência e de luta perante o preconceito machista que ainda persiste no mundo hodierno. Segundo a própria autora, a maior contribuição de sua escrita virá no dia em que conseguir semear e ver brotar “a semente da coragem e da vontade de vencer nos corações das mulheres que pertencem à geração do sofrimento” (CHIZIANE, 2013, p. 205). Ademais, a escrita de Chiziane consegue transportar para todas as mulheres a mensagem de que mesmo diante das adversidades da vida é possível sonhar e realizar os seus sonhos.

É por bem assinalar que a literatura é um brado de libertação, de denúncia, de resistência e de conscientização do homem negro perante a sociedade excludente que o cerca e tenta extirpar os seus direitos. Além disso, a literatura projeta um futuro na história para além das palavras tatuadas na folha de papel, um futuro em que o povo negro possa ter voz e vez e seja reconhecido como um ser humano igual a qualquer outro, tendo respeitada sua identidade como ser negro.

3.As marcas da descrição da mulher moçambicana em “Sangue negro”

Noémia de Sousa traz em sua poética a descrição da mulher negra moçambicana por meio da problematização de sua condição feminina, submetida à situação de exploração resultante da dominação colonial. Nesta seção, analisamos os poemas “Moças das docas”, “Apelo” e “A Mulher que ria à Vida e à Morte”, cujos versos denunciam a subalternização e a coisificação da mulher negra no contexto da colonização de Moçambique.

Moças das docas

Somos fugitivas de todos os bairros de zinco e caniço.
Fugitivas das Munhuanas e dos Xipamanines,
viemos do outro lado da cidade
com nossos olhos espantados,
nossas almas trancadas,
nossos corpos submissos escancarados.
De mãos ávidas e vazias,
de ancas bamboleantes lâmpadas vermelhas se acendendo,
de corações amarrados de repulsa,
descemos atraídas pelas luzes da cidade,
acenando convites aliciantes
como sinais luminosos na noite,

Viemos...
Fugitivas dos telhados de zinco pingando cacimba,
do sem sabor do caril de amendoim quotidiano,
do doer de espádua todo o dia vergadas
sobre sedas que outros exibirão,
dos vestidos desbotados de chita,
da certeza terrível do dia de amanhã
retrato fiel do que passou,
sem uma pincelada verde forte
falando de esperança,

Viemos...
E para além de tudo,
por sobre Índico de desespero e revoltas,
fatalismos e repulsas,
trouxemos esperança.
Esperança de que a xituculumucumba já não virá
em noites infindáveis de pesadelo,
sugar com seus lábios de velha
nossos estômagos esfarrapados de fome,
E viemos.
Oh sim, viemos!
Sob o chicote da esperança,
nossos corpos capulanas quentes
embrulharam com carinho marítimos nómadas de outros portos,
saciaram generosamente fomes e sedes violentas...
Nossos corpos pão e água para toda a gente.

Viemos...
Ai mas nossa esperança
venda sobre nossos olhos ignorantes,
partiu desfeita no olhar enfeitiçado de mar
dos homens loiros e tatuados de portos distantes,
partiu no desprezo e no asco salivado
das mulheres de aro de oiro no dedo,
partiu na crueldade fria e tilintante das moedas de cobre
substituindo as de prata,
partiu na indiferença sombria da caderneta...

E agora, sem desespero nem esperança,

> seremos em breve fugitivas das ruas marinheiras da cidade...
>
> E regressaremos,
> Sombrias, corpos floridos de feridas incuráveis,
> rangendo dentes apodrecidos de tabaco e álcool,
> voltaremos aos telhados de zinco pingando cacimba,
> ao sem sabor do caril de amendoim
> e ao doer do corpo todo, mais cruel, mais insuportável...
>
> Mas não é a piedade que pedimos, vida!
> Não queremos piedade
> daqueles que nos roubaram e nos mataram
> valendo-se de nossas almas ignorantes e de nossos corpos macios!
> Piedade não trará de volta nossas ilusões
> de felicidade e segurança,
> não nos dará os filhos e o luar que ambicionávamos.
> Piedade não é para nós.
>
> Agora, vida, só queremos que nos dês esperança
> para aguardar o dia luminoso que se avizinha
> quando mãos molhadas de ternura virem
> erguer nossos corpos doridos submersos no pântano,
> quando nossas cabeças se puderem levantar novamente
> com dignidade
> e formos novamente mulheres!
> (SOUSA, 2016, p. 79-82)

Nesse poema, Noémia de Sousa volta o seu olhar denunciador para os problemas enfrentados pelas negras moçambicanas prostituídas para sobreviver aos terrores do colonialismo e, dessa forma, tornam-se objeto sexual de homens que as submetem a humilhações e usurpam a sua dignidade humana.

O pronome oculto “nós” expresso nos primeiros versos da estrofe que encabeça o poema – e que aparece também ao longo do poema – remete a uma voz feminina coletiva de denúncia do sofrimento pelo qual passa a mulher negra moçambicana: “Somos fugitivas de todos os bairros de zinco e caniço./ Fugitivas das Munhuanas e dos Xipamanines,/ viemos do outro lado da cidade/ com nossos olhos espantados,/ nossas almas trancadas,/ nossos corpos submissos escancarados”.

De acordo com Oliveira e Coelho (2019), a voz poética coletivizada denuncia o lugar de subserviência das mulheres negras no contexto histórico de Moçambique colonial, levando-as a buscarem a prostituição como um meio de sobrevivência:

> O eu poético coletivo chama a atenção para um grupo representativo da sociedade moçambicana, as jovens mulheres negras que, vivendo num contexto social de exclusão, tiveram que se submeter à prostituição,

> oferecendo-se aos colonizadores no cais do porto. (OLIVEIRA; COELHO, 2019, p. 140-141).

Os versos do poema “Moças das docas” referem-se às condições sociais degradantes das colonizadas que, “atraídas pelas luzes da cidade”, fogem de sua terra natal em busca de uma melhor qualidade de vida e passam a vender seus corpos e, com isso, degradam-se ainda mais, vivendo à margem da sociedade. As moças moçambicanas que trabalham nas docas tentam escapar da realidade que as oprime e as deixa sem perspectiva de mudança no amanhã, o qual será um “retrato fiel do que passou,/ sem uma pincelada verde forte/ falando de esperança”.

Mais adiante, o eu lírico, "sem desespero nem esperança", confessa que brevemente fugirá “das ruas marinheiras da cidade” e retornará, com marcas indeléveis no corpo, ao lugar de onde partiu, isto é, “aos telhados de zinco pingando cacimba,/ ao sem sabor do caril de amendoim/ e ao doer do corpo todo, mais cruel, mais insuportável”.

Nos versos finais do poema, o eu poético rejeita a piedade, uma vez que esta não conseguirá restituir a dignidade e as ilusões perdidas: “Piedade não trará de volta nossas ilusões/ de felicidade e segurança,/ não nos dará os filhos e o luar que ambicionávamos”. Em vez de piedade, o eu lírico, representando todas as mulheres moçambicanas, em particular as moças que habitam as docas, suplica à vida por esperança de um amanhã que restaure a dignidade da mulher prostituta: “Agora, vida, só queremos que nos dês esperança/ para aguardar o dia luminoso que se avizinha/ quando mãos molhadas de ternura vierem/ erguer nossos corpos doridos submersos no pântano,/ quando nossas cabeças se puderem levantar novamente/ com dignidade/ e formos novamente mulheres!”.

Carvalho e Ribeiro (2017) consideram que Noémia de Sousa consegue transpor para seus versos a vida das “mulheres afastadas de sua dignidade pela violência cotidiana, esquecidas em sua dor e em seus sonhos findos” (CARVALHO; RIBEIRO, 2017, p. 10), ou seja, por intermédio das palavras a poetisa descreve de forma sutil a problemática do cotidiano das mulheres negras de Moçambique que vivenciam em seus corpos a violência da prostituição e, assim, perdem seus sonhos e sua dignidade.

Assim como o poema anterior, os versos de “Apelo” debruçam-se sobre a condição da mulher negra moçambicana marginalizada no período colonial, em que a voz feminina metaforiza o coletivo das mulheres que lutam cotidianamente pela sobrevivência, desempenhando funções de baixo prestígio social, como é o caso da vendedora de

carvão, que outrora tinha por ofício a agricultura, daí a referência ao termo mato em “irmã do mato”.

Apelo

Quem terá estrangulado a tua voz cansada
de minha irmã do mato?
De repente, seu convite à ação
perdeu-se no fluir constante dos dias e das noites.
Já não me chega todas as manhãs,
fatigada da longa caminhada,
quilómetros e quilómetros sumidos
no eterno pregão: “MACALA”!

Não, já não me vem, molhada ainda da cacimba
ajoujada de filhos de resignação...
Um filho nas costas e outro no ventre
-Sempre, sempre, sempre!
E um rosto resumido no olhar sereno,
um olhar que não posso recordar sem sentir
minha pele e meu sangue desfraldarem-se, trémulos,
palpitando descobrimentos e afinidades...
- Mas quem terá proibido seu olhar imenso
de vir alimentar-me esta fome de fraternidade
que minha mesa pobre não consegue nunca saciar?

Iô mamanê, quem terá fuzilado a voz heróica
de minha irmã do mato?
Que desconhecido e cruel cavalo-marinho
a terá fustigado até matá-la?
- A seringueira do meu quintal está florida.
Mas há um mau presságio em suas flores roxas,
em seu perfume intenso, bárbaro;
e a capulana de ternura que o sol estendeu
sobre a leve esteira de pétalas
aguarda desde o verão que o filhinho de minha irmã
se venha nela deitar...
Em vão, em vão,
e um xirico canta, canta, poisando no caniço do quintal,
para o filhinho de minha irmã,
para o filhinho de minha irmã ausente,
vítima das madrugadas nevoentas do mato.

Ah, eu sei, eu sei: da última vez, havia um brilho
de adeus nos olhos ternos,
e a voz era quase um sussurro rouco,
desesperado e trágico...

Ó África, minha mãe-terra, diz-me tu:
Que foi feito de minha irmã do mato,
que nunca mais desceu à cidade com seus filhos eternos
(um nas costas, outro no ventre),
com seu eterno pregão de vendedora de carvão?

> Ó África, minha mãe-terra,
> ao menos tu não abandones minha mãe heróica,
> perpetua-a no monumento glorioso dos teus braços!
> (SOUSA, 2016, p. 83-84)

Nos versos iniciais do poema, a voz poética questiona à África o sumiço de sua irmã do mato, a vendedora de carvão, que teve a voz silenciada, não sendo mais possível ouvir seu grito a anunciar, em língua ronga, a mercadoria que vendia, o *macala*, que significa carvão:

> Quem terá estrangulado a tua voz cansada
> de minha irmã do mato?
> [...]
> Já não me chega todas as manhãs,
> fatigada da longa caminhada,
> quilómetros e quilómetros sumidos
> no eterno pregão: “MACALA”!
> (SOUSA, 2016, p. 83)

A mulher-mãe moçambicana, além de ter sido submetida aos incontáveis sofrimentos em decorrência da dominação colonial, teve de mudar de profissão a fim de sobreviver em uma sociedade patriarcal que tira tudo do colonizado, inclusive o direito de desempenhar a função que desejar, conforme assinala Bonini (2018):

> A tarefa de garantir a vida à geração que cresce “um filho nas costas” e da próxima que ainda está no útero “e outro no ventre”, torna-se árdua para a mulher que tem de sair do seu bairro periférico para ganhar seu sustento como vendedora ambulante de carvão, já que a agricultura lhe foi roubada. A maternidade agora, ao invés de realização torna essa mulher “ajoujada de filhos e resignação”. (BONINI, 2018, p. 81).

Nos versos que finalizam o poema, é por meio de um apelo que o eu lírico suplica à Mãe África que abrigue em seus braços a vendedora de carvão, a mulher trabalhadora que andava com “um filho nas costas e outro no ventre” e que teve sua vida extirpada: “ao menos tu não abandones minha mãe heróica,/ perpetua-a no monumento glorioso dos teus braços!”. A África torna-se, então, a mãe que aconchega suas filhas resignadas e exploradas pelo colonizador, mas que ainda encontram dentro de si a resiliência que as torna fortes e capazes de suportar as adversidades provenientes das condições sociais menos favoráveis à mulher negra colonial.

Por fim, o poema “A Mulher que ria à Vida e à Morte” tematiza a resiliência da mulher negra que sofre as duras penas do patriarcalismo e do racismo e mesmo assim

não teme a vida nem a morte, suportando até o insuportável. Vejamos o poema supracitado:

A Mulher que ria à Vida e à Morte

Para lá daquela curva
os espíritos ancestrais me esperam.

Breve, muito breve
tomarei o meu lugar entre os antepassados

À terra deixarei os despojos do meu corpo inútil
as unhas córneas de todos os labores
este invólucro sulcado pela aranha dos dias

Enquanto não falo com a voz do nyanga
cada aurora é uma vitória
saúdo-a com o riso irreverente do meu secreto triunfo

Oyo, oyo, vida!
Para lá daquela curva
os espíritos ancestrais me esperam
(SOUSA, 2016, p. 138)

Nas primeiras estrofes do poema, o eu lírico feminino premoniza o iminente retorno do seu corpo inútil ao lugar dos antepassados, que se encontra espaço-temporal perto da mulher que ria tanto à vida quanto à morte: “Para lá daquela curva/ os espíritos ancestrais me esperam./ Breve, muito breve/ tomarei o meu lugar entre os antepassados”, deixando à terra o seu corpo inútil e maltratado pelos anos de labor árduo. Nesse mesmo diapasão, observa Freitas (2010) que:

> A inutilidade do corpo é algo que merece nossa atenção. A idéia de que a terra tudo absorve, quem do barro é feito para o barro volta, reforça tanto ideologias bíblicas, como mitologias africanas. A presença dos ancestrais também marca o paganismo de algumas comunidades de linhagem bantu. Essa linhagem também é evidenciada pelo nyanga, uma espécie de sacerdote ou curandeiro que possui o dom de medicar com ervas e se comunicar com os ancestrais e outras divindades. (FREITAS, 2010, p. 9).

Enquanto o dia de se comunicar com a voz do *nyanga* não chega, ou seja, o dia de regressar aos ancestrais, o eu poético saúda cada aurora com ar triunfante de vitória, por ter vencido mais uma longa e cansativa jornada de trabalho: “cada aurora é uma vitória/ saúdo-a com o riso irreverente do meu secreto triunfo”. Os dois últimos versos do poema enfatizam a ideia de retorno ao mundo onde habitam os espíritos ancestrais, como uma

espécie de desejo de se tornar imortal: “Oyo, oyo, vida!/ Para lá daquela curva/ os espíritos ancestrais me esperam”.

Os versos de Noémia de Sousa são simples e ao mesmo tempo de uma profundidade poética desmedida, a ponto de transportar o leitor para o espaço-temporal das experiências aterrorizadoras vividas pela voz poética feminina durante a colonização portuguesa em solo moçambicano e, além disso, os versos de Noémia denunciam as cicatrizes deixadas pelas violências do colonialismo no corpo negro da mulher africana, que jamais o tempo poderá curar.

Considerações finais

O presente estudo sobre a descrição da figura feminina durante o contexto colonial moçambicano no livro “Sangue negro”, de Noémia de Sousa, nasceu da curiosidade de se pesquisar as representações da mulher na obra supracitada a partir da perspectiva de que o domínio colonial português em Moçambique revelava-se imbuído de preconceito racial, violência e centrado em um jogo de aparências que reprimia a mulher negra. Por conseguinte, pretendia-se alargar a discussão em torno da voz feminina marginalizada na sociedade moçambicana de então.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os poemas “Moças das docas”, “Apelo” e “A Mulher que ria à Vida e à Morte”, de autoria da poetisa moçambicana Noémia de Sousa, e identificar a situação da mulher negra no período colonial em Moçambique. A partir da análise dos poemas, constatou-se que na sociedade moçambicana, à época do colonialismo, a mulher negra sofreu fortemente as atrocidades em decorrência do sistema colonial português e teve sua voz silenciada pelo dominador.

Outrossim, este estudo nos permitiu chegar a algumas conclusões, tais como: A voz poética e a história moçambicana se entrecruzam na medida em que a literatura constrói o momento histórico vivenciado pelos moçambicanos no sistema colonial, cuja representação da figura feminina é tecida a partir da evocação de um passado permeado de discriminação racial à mulher negra africana, em particular a mulher moçambicana. A linguagem poética dos versos dos poemas aqui analisados aproxima o leitor do cenário colonial da época das vivências narradas e sentidas pelo eu lírico feminino negro, que sofre e luta para sobreviver ao colonialismo, uma vez que o transporta para o momento histórico ao qual se debruça a narrativa poética, ou seja, à realidade do colonialismo português imposta à mulher negra. Os versos sugerem aos leitores hodiernos evidências

da violência atroz e do silenciamento do eu lírico feminino infligidos pelo sistema colonial opressor em Moçambique, tais como o sofrimento, a dor e a angústia da mulher negra diante do colonialismo.

Salientamos que o estudo realizado apresentou limitações quanto ao tamanho da amostra, já que foram utilizados apenas quatro poemas de um universo de 46 poemas que compõem o livro “Sangue negro”. Pesquisas futuras poderão ampliar o número da amostra e tecer outras discussões que porventura se mostrarem necessárias, como a descrição da criança nascida mulher e negra na sociedade moçambicana colonial.

Por fim, espera-se que este estudo consiga ampliar os conhecimentos acerca das representações do papel feminino durante o período colonial moçambicano na obra “Sangue negro” e, assim, levar os leitores a repensar e desconstruir o racismo e o preconceito de gênero na sociedade atual, além de contribuir com as demais pesquisas em torno do objeto analisado.

Referências

BONINI, Roseleine Vitor**.** *A poética de Noémia de Sousa*: História e identidade em Moçambique colonial. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-01082019-141948. Acesso em: 29 ago. 2021.

CARVALHO, Alice Aparecida de; RIBEIRO, Elaine. Noémia de Sousa, a “cantadora dos esquecidos” na Moçambique colonizada (1948-1951). *Revista (Entre Parênteses)*, Minas Gerais, vol. 6, nº 2, 2017.

CHIZIANE, Paulina. [Testemunho] Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo. *Revista Abril* - Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, p. 199-205, abr. 2013.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. *Cadernos CESPUC de Pesquisa*, Belo Horizonte, nº 16, p. 13-69, set. 2007.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. Noemia de Sousa: poesia combate em Moçambique. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, vol. 1, nº 1, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/13521/. Acesso em: 30 out. 2021.

NOA, Francisco. Literatura moçambicana: os trilhos e as margens. *In*: RIBEIRO, Margarida Calafate; MENESES, Maria Paula (Org.). *Moçambique*: das palavras escritas. Porto: Edições Afrontamento, jul. 2008, p. 35-45.

OLIVEIRA, Jaqueline; COELHO, Cláudia. A resistência poética em Noémia de Sousa. *Mosaico*, São José do Rio Preto, vol. 18, nº 1, p. 135-151, 2019.

PADILHA, Laura Cavalcante. Bordejando a margem (escrita feminina, cânone africano e encenação de diferenças). *SCRIPTA*, Belo Horizonte, vol. 8, nº 15, p. 253-266, 2º sem. 2004.

SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. São Paulo: Ed. Kapulana, 2016.

Recebido em: 20/03/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): SILVA, Francisca Jocineide de Alencar; NASCIMENTO, Josyane Malta. A poesia de Noémia de Sousa: uma descrição da mulher moçambicana em “Sangue negro”. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.371-388, jan./jun. 2021.

Para citar este texto (APA): Silva, Francisca Jocineide de Alencar; Nascimento, Josyane Malta. (jan./jun. 2022). A poesia de Noémia de Sousa: uma descrição da mulher moçambicana em “Sangue negro”. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 371-388.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº1 | p.389-402 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244.

Agostinho Neto, um poeta social

Regina Helena Pires de Brito*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-0634-8572

Camila Concato**
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-2003-2205

Resumo: Agostinho Neto, político angolano de grande importância, também foi poeta. Busca-se neste trabalho analisar as fases de sua produção poética e a relevância de tal escrita no que tange ao cotejo com a evolução social de Angola. Para atingir esse objetivo, examina-se cada fase a partir de suas características gerais e de seus poemas específicos. As interpretações analíticas regulam-se pela situação histórica colonial e de independência, assim como pelo despertar e resistência do indivíduo traduzido por um sujeito poético social, traçando, por meio da escrita, um percurso que se divide em três etapas: evocação, convocação e consolidação. Para alicerçar a análise da trajetória poética de Agostinho Neto, os teóricos Alfredo Bosi e Antonio Candido, bem como estudos específicos organizados com enfoque na produção literária do político-poeta, foram elencados como base para o sentido interpretativo.

Palavras-chave: Agostinho Neto; Poesia social; Resistência; Angola; Lusofonia

Agostinho Neto, a social poet

Abstract: Agostinho Neto, an Angolan politician of great importance, was also a poet. The aim of this work is to analyze the phases of his poetic production and the relevance of such writing in relation to the comparison with the social evolution of Angola. To achieve this goal, each phase is examined from its general characteristics and its specific poems. The analytical interpretations are regulated by the colonial and independence historical situation, as well as by the awakening and resistance of the individual translated by a poetic social subject, tracing, through writing, a path that is divided into three stages: evocation, summoning and consolidation. To support the analysis of Agostinho Neto's poetic trajectory, theorists Alfredo Bosi and Antonio Candido, as well as specific studies organized with a focus on the political-poet's literary production, were listed as the basis for the interpretive sense.

Keywords: Agostinho Neto; Social poetry; Resistance; Angola; Lusophony

---

* Pós-Doutorado na Universidade do Minho (Braga-Portugal), Doutora e Mestre em Linguística pela FFLCH-USP. Professora Adjunto III, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da UPM (PPGL-2017- 2022). Desde maio de 2022, Coordenadora da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UPM. Coordenadora do Colégio Doutoral Tordesilhas em Linguagens, Sociedades e Culturas (desde 2018). Líder do GP CNPq - Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia; Vice-líder do GP O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura. Docente e coordenadora do Núcleo de Estudos Lusófonos do PPGL da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Museu Virtual da Lusofonia (Portugal).

** Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, bolsista Mackenzie. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018), bolsista CAPES. Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Fundação Armando Álvares Penteado (1998). É licenciada e bacharela em Letras (Português/Inglês) pelo Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Mackenzie/Major Arcy) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC Mackenzie - "Trágico: um estudo do gênero e da produção escrita em O Remorso de Baltazar Serapião de Valter Hugo Mãe") sob orientação de Aurora Gedra Alvarez. Tem artigos publicados em anais de congressos nacionais e internacionais. E-mail: concato@uol.com.br

Agostinho Neto, nsonekiwa kimvuka muna kufica

Agostinho Neto, única mansueki missionários ngola mutu wanfunu kibeni, yempe kakala nsoneki. Mukiakisalu tufuete yindula é ndambu zalu nungukumuna soneca ye unene wa madona mesmo muna mpila ya lunu ngunuku lua kimvuka kia nova. Muna Luanda mu maravilha momo difuene muna ínsula conso nome tua nuna mpilandi ya inveja ye missionários mandei má kinenen. É mbangululu zona guindulua zetikutussonga é mambu mafiosa muna ninguém a kolo jo ye kimpuanza, bonso bakandue na ye kala wa chaminés é mutu.wa bangulua muna diambu diansonekiwa kinvuka muna nzila ya missionários lukangalalu logo lua vambulua muna mkuku zitata. Lomba ye vutu lá ye tallulula. Muna kumika é nkanngalalu a nsonekeno Agostinho Neto, mmuna noruega za Alfredo Boso ye António Cândido, yendogokelo zampuena za kubikua muna ndongokelo muna nvutuza nsonekeno ye nsoneki, a solua muna mbangudulu a missionários.

Mambu ma vambulua: Agostinho Neto, Messina ma kimvuka; Kalanangui

Introdução

Pode-se dizer que António Agostinho Neto é uma das figuras públicas mais importantes da história recente de Angola, país localizado na África subsaariana. Sendo médico de formação, sua escrita se fez prolongamento do todo constitutivo de seu país, tornando-o um político que alude à fáscia da anatomia angolana. Nesse sentido, a trajetória de Agostinho Neto levou-o a um único caminho possível, o de um poeta social. Sua produção literária, consciente dos meandros da formação do indivíduo que foi destituído de sua identidade para, depois, lutar por resgatá-la, ressalta valores políticos e sociais para chegar até o leitor.

A poesia social surgiu para contrapor o movimento concretista – no qual há uma valorização maior da forma e da objetividade em detrimento do conteúdo discursivo subjetivo, recuperando o lirismo e utilizando a palavra como instrumento de revelação e denúncia. Sendo assim, na construção dessa categoria poética ocorre uma espécie de simbiose entre o fato histórico e o movimento de ser no mundo, fazendo da poesia um processo que acompanha a evolução social do indivíduo. Segundo o crítico e sociólogo Antonio Candido, esse viés social discursivo

> Se aborda o ser, imediatamente lhe ocorre que seria mais válido tratar do mundo; se aborda o mundo, que melhor fora limitar-se ao modo de ser. E a poesia parece desfazer-se como registro para tornar-se um processo, justificado na medida em que institui um objeto novo, elaborado à custa da desfiguração, ou mesmo destruição ritual do ser e do mundo, para refazê-lo no plano estético. (CANDIDO, 2017, p. 69).

Refazer no plano estético é o que Agostinho Neto propõe ao ser poeta. O minucioso conhecimento do sujeito e da circunstância de seu país, desde o cotidiano de acontecimentos até a realidade política, desconstrói o lugar-comum de ambos e lhes dá sentido e presença dentro do plano estético poético. Por isso a linguagem é simples, porque é requintada pelo cotidiano. Dar vida ao eu lírico de uma poesia social é denunciar o recorrente tornando contínua a crítica e o engajamento do “eu” que representa “todos”, ou seja, do poeta que é, ao mesmo tempo, criador e criatura.

Agostinho Neto foi médico, poeta e político. É interessante notar essas três perspectivas entrelaçadas no que tange à figura simbólica que ele se tornou para Angola. Como médico, o intento é salvar vidas; como poeta, é dar sentido à vida; como político, é permitir que o cidadão seja digno de sua própria vida. O acesso às três vertentes transforma o autor em uma potência do resistir. No entanto essa resistência pôs-se em evidência por meio de um percurso marcado por etapas de certa forma previstas dentro do contexto.

Desse modo, sua trajetória intelectual aconteceu como o de muitas vozes importantes da Angola colonial, foi, por exemplo, estudar medicina em Portugal e dentro do universo acadêmico, tornou-se um dos fundadores da CEI (Casa dos Estudantes do Império). A partir disso, engajou-se ainda mais em movimentos políticos e sociais. Nota-se que seu percurso de ir contra a política colonial vigente o levou, ao final, ao posto de chefe da nação como presidente, ou seja, cada parte de sua cronologia é cunhada da constituição da própria nação de Angola.

O presidente-escritor foi poeta já por concepção. A escrita acompanhou desde suas escolhas individuais até imposições circunstanciais históricas, compondo essência e percepção. Alfredo Bosi, crítico literário, afirma que “O poeta é o doador de sentidos” (BOSI, 2000, p. 163), por meio da poesia ele significa e ressignifica. Seguindo por esse viés, pode-se dizer que Agostinho Neto doa ao leitor, por meio do eu lírico, o sentido de ser cidadão angolano em toda a sua plenitude humana, reconhecendo as falhas do eu e transformando-as.

A poesia social de Agostinho dá sentido à existência do cidadão comum. Ao analisar seus poemas percebe-se que há um caminho que perpassa por fases diferentes, quase que uma trajetória do herói que sai “em busca de”, se desconstrói, retorna para tornar-se identidade e, ao final, é pura resistência, pois é cicatriz da caminhada. Por isso

primeiro observa-se em seu texto um espelhamento do que já existia, quase que uma percepção apurada, antes mesmo de uma função memorialística, do que já estava estabelecido socialmente. Em seguida concebe-se uma desconstrução desse espelhamento na consciência das diferenças propiciando um retorno à origem cultural, o que resulta em uma apropriação da verdade. Esse decurso transparece identitariamente no texto e torna-se movimento de resistência.

Ainda com o suporte teórico de Bosi, percebe-se que um movimento inverso se estabelece no percurso do homem Agostinho Neto. O crítico, em sua obra *O ser e o tempo da poesia*, discorre que Freud e Gaston Bachelard constroem uma espécie de "ponte" entre a imaginação e o poema (BOSI, 2000, p. 31). Nesse sentido, existiria um movimento simbólico que se inicia na imagem de algo para transformar-se no texto desse algo. Entre um e outro, para que essa transformação seja viável e possa ocorrer, há que se passar pelo curso das palavras, isto é, pelo discurso. Nota-se que na história do angolano esse movimento aconteceu inversamente. Como poeta escritor, em uma primeira fase, as palavras em sua obra aparecem demonstrando, apenas constatando, isto é, o **texto** se faz propósito elementar. Em uma segunda fase, é o **discurso** que se estabelece, pois significados são constantemente inseridos em sua construção poética, caracterizando um discurso direcionado. Já em uma terceira fase, aquela em que se consagra o que se previu a princípio (texto) e se desdobrou em seguida (discurso), estabelece-se o acontecimento, ou seja, a **imagem** está posta.

Sendo assim, decompondo os três estágios da escrita poética de Agostinho, denota-se que a fase 1 é aquela em que se antevê o porvir. Três aspectos podem ser destacados nesta etapa, o primeiro é que existe na produção uma consciência de alienação, uma percepção que deve acontecer antes da mudança. Por perceber isso e aceitar, pode-se dizer que se sobressai nesses poemas o fim da ilusão e isso precede o conhecimento como sabedoria de si dentro do coletivo. Outro aspecto visível é o de os poemas desta fase partirem de uma essência central que é uma inconsciência caótica, a elaboração do conteúdo parte de uma sensação de caos interno. Por fim, o terceiro enfoque pode ser associado ao texto do processo inverso baseado em Bosi. O início ocorre pelas palavras postas, não questiona, apenas fornece. É um tempo de evocação,

assim como demonstrado no poema *Desterro*[1], no qual evoca-se a coragem como primeira percepção antes da mudança que se consagra como reencontro ou regresso:

Para ti também
mamã
há uma só palavra
nesta nova partida para o desterro
–[2] Coragem, voltaremos a encontrar-nos

Irene, Elisa, Dady
nomes duma ternura de sangue
– Coragem, voltaremos a encontrar-nos

O que no meu coração existe por todos vós
irmãos do meu sangue, da minha raça do meu povo
Para ti "Ti Duia", rei no Cemitério Novo
é esta palavra de luta e de fogo
-Coragem até o regresso
[...]

Abaixo, em *Adeus à hora da largada*, fica evidente a sabedoria de si dentro do coletivo. O verbo "somos" é a marca gramatical desdobrada que preconiza o detalhamento do fim da ilusão. "Somos teus filhos com fome, sede, medo e vergonha" traz a sensação do súbito conhecimento da realidade caótica.

[...]
Eu já não espero
sou aquele por quem se espera
[...]
Hoje
somos as crianças nuas das sanzalas do mato
os garotos sem escola a jogar a bola de trapos

[1] Todos os poemas utilizados na análise deste estudo encontram-se no site agostinhoneto.org
[2] Em todos os poemas escolhidos o destaque em negrito é grifo nosso para a demonstração do excerto analisado.

nas areias ao meio-dia
somos nós mesmos
os contratados a queimar vidas nos cafézais
os homens negros ignorantes
que devem respeitar o homem branco
e temer o rico
somos os teus filhos
dos bairros de pretos
além aonde não chega a luz eléctrica
os homens bêbedos a cair
abandonados ao ritmo dum batuque de morte
teus filhos
com fome
com sede
com vergonha de te chamarmos Mãe
com medo de atravessar as ruas
com medo dos homens
nós mesmos
[...]

Outro poema em que fica evidente as características da primeira fase é o *Havemos de voltar*. As palavras são postas como sem um questionamento, apenas são fornecidas realidades, as que antecedem neste caso. Nas partes destacadas, como em “havemos de voltar à bela pátria angolana, nossa terra, nossa mãe, havemos de voltar”, o verbo “haver” demostra uma percepção de algo que se faz necessário, mas que ainda não é concreto.

[...]
Aos nossos rios, nossos lagos
às montanhas, às florestas
havemos de voltar
À frescura da mulemba
às nossas tradições
aos ritmos e às fogueiras

havemos de voltar

À marimba e ao quissangue
ao nosso carnaval
havemos de voltar

À bela pátria angolana
nossa terra, nossa mãe
havemos de voltar

Havemos de voltar
À Angola libertada
Angola independente

É importante notar que nos três poemas analisados mostra-se uma percepção da realidade que precede a mudança de paradigma. É a evocação do porvir. Com relação à fase 2, destaca-se que é a que fornece significado. Três são também as perspectivas deste ciclo, a primeira condiz com um despertar da consciência, pois a inocência acaba, agora já há um conhecimento da origem. Nesta etapa evidencia-se nos textos o início da possibilidade da ação. O sujeito poético passa a formular a própria experiência e não apenas constatá-la.

A segunda perspectiva denota que os poemas desta fase partem do ego como essência central, revelando que é o indivíduo o ponto de partida. Por último, o terceiro enfoque pode ser associado ao discurso do processo inverso baseado em Bosi, pois há uma formulação identitária e uma consolidação da perspectiva de libertação. É a convocação, a resistência.Em *Na pele do Tambor*, nota-se esse ego como essência central, pois no trecho “As mãos entrelaçadas sobre mim” o pronome “mim” depreende um campo de sustentação basilar no qual se desenvolve percurso das mãos. Já o “Avante” ao final é a respectiva convocação à resistência:

[...]
As mãos entrelaçadas sobre mim
em gozo de vida em gargalhadas em alegrias

de lagos libertados por amplo verdes
para os mares
dão-me o tom da minha África
dos povos negros do continente que nasce
fora dos abismos escurecidos da negação
ao lado de ritmos de dedos congestionados
sobre a pele envelhecida do tambor
dentro do qual vivo e vibro e clamo:

AVANTE!

Seguindo a lógica das características da segunda fase da produção de Agostinho Neto, no poema *Confiança* o eu lírico formula a própria experiência, além da constatação. O excerto “eis-me presente” estabelece logo no início uma experiência vivenciada, que está acontecendo. Da mesma forma, em “resultou certeza” o verbo “resultou” é evidência de algo vivido. Agora há a memória é prática do experenciado, “as minhas mãos colocaram pedras nos alicerces do mundo”, ou seja, foi através de mim – essência central, do eu lírico, que ocorre uma perspectiva de libertação, merecendo “meu pedaço de pão”.

O oceano separou-me de mim
enquanto me fui esquecendo nos séculos
e **eis-me presente**
reunindo em mim o espaço
condensando o tempo

Na minha história
existe o paradoxo do homem disperso

Enquanto o sorriso brilhava
no canto de dor
e as mãos construíam mundos maravilhosos

John foi linchado

o irmão chicoteado nas costas nuas
a mulher amordaçada
e o filho continuou ignorante

E do drama intenso
duma vida imensa e útil
resultou certeza

As minhas mãos colocaram pedras
nos alicerces do mundo
mereço o meu pedaço de pão.

É também pertinente notar que na construção do poema *Mussunda amigo* há uma convocação para que essa libertação seja coletiva. Mussunda pode em uma microesfera representar a população angolana: “Mas no espírito e na inteligência nós somos!”. A resistência seria o sonho do sujeito poético traduzido em nação, como explicitado ao final nesta estrofe: “Inseparáveis e caminhando ainda para o nosso sonho”.

Para aqui estou eu
Mussunda amigo
Para aqui estou eu

Contigo
com a firme vitória da tua alegria
e da tua consciência

[...]
Mas no espírito e na inteligência
nós somos!

Nós somos
Mussunda amigo
Nós somos

Inseparáveis
e caminhando ainda para o nosso sonho

No meu caminho
e no teu caminho
os corações batem ritmos
de noites fogueirentas
[...]

A formulação identitria fica evidente na convocação para a luta e para a realização. A fase 3 da produção poética de Agostinho Neto mostra-se mais ideologizada e combativa. Fica evidente a influência da experiência de quando o autor foi preso pelo PIDE e também do movimento anticolonial, especificamente. Pode-se dizer que este terceiro e último momento é o que se configura como o "estar no mundo". Por conseguinte, é a fase da conscientização, pois ocorre a composição da realidade a partir da confluência das duas fases anteriores. É uma prefiguração da consciência de liberdade. Neste ciclo final, a essência central é a consciência coletiva, o indivíduo representando o todo e todos. Da mesma forma que ocorre nas fases anteriores, o último aspecto desta fase pode ser associado à imagem do processo inverso baseado em Bosi, é a consolidação.

Em a *A voz igual*, o sujeito poético se torna de fato coletivo, apresentando a consciência do todo, uma conscientização do conjunto das outras fases, fase 1 – evocação, "Povo negro/homens anônimos no espírito da triste vaidade branca"; fase 2 – convocação, "Um amanhecer vital em que se transforma as sensações orgânicas sobre o solo pátrio". A junção que determina a fase 3 é demonstrada no trecho: "caminhamos já vitoriosos sobre a condição moribunda", sendo "caminhamos" o verbo que instaura o coletivo e o "já vitoriosos" a expressão que inaugura a consolidação.

Neste amanhecer vital
para os acontecimentos extraordinários
por montes e rios, por anharas e preconceitos
caminhamos já vitoriosos
sobre a condição moribunda

Um amanhecer vital
em que se **transforma as sensações orgânicas**
sobre o solo pátrio
[...]
Povo negro
homens anónimos no espírito da triste vaidade branca
agora construindo a nossa pátria
a nossa África
e no traço luminoso dos dias magníficos de hoje
definem a África solidária e esforçada
contra os desvarios duma natureza incongruente
na independência
num mundo novo com a voz igual
[...]
Construção
e
reencontro
[...]
Do caos para o reinício do mundo
para o começo progressivo da vida
e entrar no concerto harmonioso do universal
digno e livre
povo independente com voz igual
a partir deste amanhecer vital sobre a nossa esperança.

"Construção e reencontro", todo o percurso de consciência, resistência e coletividade ideologizada condensam-se para combater a batalha do "caos" e encontrar o "reinício do mundo", a independência a partir do "amanhecer vital" que é prenhe de "esperança". Outro poema que indica de forma explícita os traços da terceira fase é o *Içar da bandeira*. Nele, o eu lírico fala da lembrança dos heróis que sedimentaram a possibilidade da esperança renovada: "Acima das lembranças dos heróis/ Ngola Kiluanji/ Rainha Ginga/ Todos tentavam erguer bem alto a bandeira da independência". Além da

base construída pelos heróis, o poema trata da independência, “o dia estava escolhido”, e da consolidação por meio da consciência coletiva. A consolidação da imagem fica explícita.

[...]
Cheguei para ver a ressurreição da semente
a sinfonia dinâmica do crescimento da alegria nos homens

E o sangue e o sofrimento
eram uma corrente tormentosa que dividia a cidade

Quando eu voltei
o dia estava escolhido
e chegava a hora
[...]
Quando eu voltei
qualquer coisa gigantesca se movia na terra
os homens nos celeiros guardavam mais
os alunos nas escolas estudavam mais
o sol brilhava mais
e havia juventude calma nos velhos
mais do que esperança era certeza
mais do que bondade era amor
[...]
Acima das lembranças dos heróis
Ngola Kiluanji
Rainha Ginga
Todos tentavam erguer bem alto
a bandeira da independência

Diante da análise dos poemas e seus aspectos, percebe-se que a obra de Agostinho Neto é configurada por um realismo poético, pois é através da sua poesia que se mostra a realidade. Dentro desse realismo encontram-se três tipos de poesia: a poesia de denúncia, que se faz por uma denúncia engajada; a de combate, que traz um acento

lírico identitário e que por isso é social; e a poesia de libertação, que recusa o antes para se afirmar no agora.

Ainda sobre o que concerne a fundação basilar de sua obra poética, duas características são significativas: a estética e a ideológica. A estética advém da utilização de um jogo de palavras inseparáveis, ou seja, não há necessidade de substituições imaginárias (metafóricas), por exemplo. O que é para ser dito, o sujeito poético diz, são "óbvias" as construções, por isso são inseparáveis. É desse modo que a atmosfera social determina a linguagem na poesia de Agostinho Neto.

Com relação à característica ideológica, é perceptível que a esperança faz parte do percurso das fases, da jornada poética. Ela nasce, estabelece-se e se torna substância de luta. Além disso, a voz do sujeito poético converge todas as emoções de todos, explicitando que as emoções são coletivas. Para finalizar a demonstração de como se faz a consolidação da imagem poética social de Agostinho Neto, seu discurso da independência ratifica a trajetória. Seguem dois trechos específicos:

> A determinação revolucionária do nosso povo de combater a exploração do homem pelo homem, a contradição antagônica que nos separa dos inimigos, impõe-nos uma nova guerra libertadora, que assume a forma de resistência popular generalizada e que será prosseguida até a vitória final.
>
> Honra ao povo angolano! Glória eterna aos nossos heróis! A luta continua! A vitória é certa! A vitória é certa!

Quando Agostinho Neto passa a ser o primeiro presidente de Angola independente, nota-se que, dentre tantos outros aspectos que poderiam ser explorados, a consolidação da **imagem** poética foi construída com o **texto** e com o **discurso**, corroborando o movimento inverso embasado na teoria citada de Alfredo Bosi. O discurso da independência, como um ato final de maturidade literária e social, configura-se, assim, como resultado das três fases elencadas. Pode-se dizer, em certa medida e perspectiva, que ele se torna a "ponte" entre o poema e o homem político.

Referências

Agostinhoneto.org, 2021. Disponível em: <https://agostinhoneto.org>. Acesso em: 9 dez. de 2021.

ALVES, Henrique L. Reflexões sobre a poesia de Agostinho Neto. In: *A voz igual*: ensaios sobre Agostinho Neto. Fundação Eng. António de Almeida. Angolé, 1989.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARTER, Janet Elisabeth. O patriota como poeta, Agostinho Neto e sua arte. In: *A voz igual*: ensaios sobre Agostinho Neto. Fundação Eng. António de Almeida. Portugal: Angolé, 1989.

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática S.A., 1987.

FONTENLA, José Luís. Agostinho Neto e a literatura africana lusófona. In: *A voz igual*: ensaios sobre Agostinho Neto. Fundação Eng. António de Almeida. Portugal: Angolé, 1989.

MAIMONA, João. As vias poéticas da esperança em Agostinho Neto. In: *A voz igual*: ensaios sobre Agostinho Neto. Fundação Eng. António de Almeida. Angolé, 1989.

MONTEIRO, Maria Rosa da Rocha Valente Sil. In: *A voz igual*: ensaios sobre Agostinho Neto. Fundação Eng. António de Almeida. Angolé, 1989.

PACHECO, Maria Cristina. Estruturas narrativas na poesia de Agostinho Neto, António Jacinto e Viriato Cruz. In: *A voz igual*: ensaios sobre Agostinho Neto. Fundação Eng. António de Almeida. Angolé, 1989.

SOARES, Francisco (Org.). *Antologia lírica angolana*: roteiro mínimo. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

Recebido em: 11/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): BRITO, Regina Helena Pires de; CONCATO, Camila. Agostinho Neto, um poeta social. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.389-402, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Brito, Regina Helena Pires de; Concato, Camila.(jan./jun. 2022). Agostinho Neto, um poeta social. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 389-402.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.403-426 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

O comércio do açúcar e os desmandos da oligarquia, em São Francisco do Conde (BA), a partir do início do século XIX

Jorge Luzio Matos Silva*
Albérico Conceição Santos**
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3675-5021

Resumo: O Recôncavo da Bahia, possuía tamanha relevância socioeconômica durante o Brasil e primeira república. A localidade do Monte Recôncavo, era uma localidade de residência de famílias ilustres da sociedade oitocentista, localizadas à vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde. Esse artigo tem como objetivo crítico, promover uma análise dialógica sobre os processos estruturais em que precederam à sociedade do açúcar, em são Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, entre os séculos XVIII e XIX. Dentro desse aporte investigativo, busca-se compreender sobre essa sociedade oligárquica e senhorial, através de parte do acervo documental (fontes), na análise dos objetos: judicial, político e patriarcal, sobretudo no que diz respeito ao senhor, Alexandre Gomes Ferrão Argolo, “Barão de cajaiba” e sua influência na citada vila, assim como, o capital e latifúndios no recôncavo da Bahia. Da pesquisa se conclui que é necessário preservar a História do povo baiana. Seria interessante que haja políticas públicas que ajudem e apoiem a preservação da História do povo baiano. Conclui-se que um povo que não sabe de onde veio, dificilmente compreenderá para onde vai.

Palavras-chave: Comércio; Açúcar; História; São Francisco do Conde; Bahia.

EL comercio del azúcar y los desmandos de la oligarquía, en São Francisco do Conde (BA), desde principios del siglo XIX

Resumo: O Recôncavo da Bahia, el potencial de desarrollo socioeconómico de Brasil y el florecimiento de la república. El gobierno local de Monte Recôncavo, una vez que la civilización local residéncia de famílias ilustres da sociedade oitocentista, localizados à vila de São Francisco Da Barra do Sergipe do Conde. Así ocurre con el caso aclamado por la crítica, como ocurre con la analogía del proceso por el que ha precedido al proceso societario, en el caso de Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, entre las series XVIII y XIX. Dentro de este aporte investigativo, busca-se compreender sobre essa sociedade oligárquica e senhorial, através de parte do acervo Document (fontes), na análise dos objetos: judicial, político e patriarcal, sobretudo no que diz respeito ao Ferr, Alexandre Gomes "Barão de cajaiba" es la única influencia en la ciudad, así como la capital y latitud de los reclutas en Bahía. Si crees que eres necesariamente responsable de la historia de tu vida. Es interesante notar que los partidos políticos del poder judicial son responsables de la preservación de la historia del poo baiano. Conclui-se que um povo quo não sabe de onde veio, dificilmente erefreza para onde vai.

Palavras-chave: Comercio; Acacia; Historia; São Francisco do Conde; Bahía.

Le commerce du sucre et les dismandes de l'oligarchie, à São Francisco do Conde (BA), depuis le début du 19ème siècle

* Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, mestrado em História pela mesma instituição e estágio doutoral na Universidade de Évora - Portugal (Bolsista CAPES Sanduíche). Com pós-graduação em Arte e Cultura Barroca (Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP / MG), atua na Formação de Professores e no Ensino de História com experiências de docência e coordenação em Licenciatura e Especializações *Lato Sensu.*

** Graduado em humanidade, graduando em história pela Universidade Da Integração Interacional Da Lusofonia AfroBrasileira, UNILAB. E-mail: bmblues2019@gmail.com

Résumé : Le Recôncavo da Bahia avait une telle importance socio-économique pendant le Brésil et la première république. La localité de Monte Recôncavo, était un lieu de résidence d'illustres familles de la société du XIXe siècle, située dans le village de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde. Cet article a pour objectif critique de promouvoir une analyse dialogique des processus structurels qui ont précédé la société sucrière, à São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, entre les XVIIIe et XIXe siècles. Dans cette contribution d'investigation, nous cherchons à comprendre cette société oligarchique et seigneuriale, à travers une partie du fonds documentaire (sources), dans l'analyse d'objets: judiciaires, politiques et patriarcaux, notamment en ce qui concerne le seigneur, Alexandre Gomes Ferrão Argolo, "Barão de cajaiba" et son influence dans le village susmentionné, ainsi que la capitale et les grands domaines du Recôncavo de Bahia. La recherche conclut qu'il est nécessaire de préserver l'histoire du peuple bahianais. Il serait intéressant d'avoir des politiques publiques qui aident et soutiennent la préservation de l'histoire du peuple de Bahia. Il s'ensuit qu'un peuple qui ne sait pas d'où il vient comprendra à peine où il va.

Mots clés : Commerce ; Sucre; Histoire; São Francisco do Condé; Bahia.

Introdução

Consoante à lógica historiográfica, a partir do final do Século XVIII e início do século XIX, ergue-se economicamente ali, as margens do recôncavo da Bahia, a vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, “o estado Português e sua oligarquia,”. Instituída, política e geograficamente como importante rota mercantil, a localidade passou a estabelecer-se como uma das maiores estrutura lucrativas, social e econômica do país. A vila se fez responsável por grande parte da manufatura da cana de açúcar, bem como de outros derivados. Entretanto, vale ressaltar da grande contribuição socioeconômica para a coroa portuguesa. Porém, será ali também implementado, assim como em todo Brasil, o sistema escravista mais duradouro em todo mundo, vindo a extinguir-se só em 1888 com o fim da escravidão no Brasil. “O cultivo de cana de açúcar vinha se deslocando intimamente em direção ao oeste antes de ser introduzido no novo mundo pelos portugueses e espanhóis, e sua chegada as Antilhas e ao Brasil foi uma extensão lógica aos longos processos históricos” (SCHWART, p.19, 1985).

O Recôncavo da Bahia, possuía tamanha relevância socioeconômica durante o Brasil e primeira república. A localidade do Monte Recôncavo, era uma localidade de residência de famílias ilustres da sociedade oitocentista, localizadas à vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde. Famílias tais como; os “Bulcão, os Viana” os Sá Barretos, pertencentes a famílias de ilustres magistrados. Fincava-se também a essa ordem relevante, sobretudo a família “Argolo”, ali residia também a Sr. Elísia Amália

Argolo Viana, que tinha como cunhado e patriarca, o Sr. Alexandre Gomes Ferrão Argolo, barão de cajaiba dentre outros. Senhores de engenhos que pertenciam a classe familiar oligárquica e ilustre políticos, dos quais um dos membros da família Vianna, situou-se como representante da “Bahia” na assembleia à corte brasileira.

Imagem 1: Barão do Rio de Contas



Fonte: Dados da Pesquisa

A partir da primeira constituição do Brasil, (outorgada por Dom Pedro I, em 25 de março de 1824). Em 27 de junho de 1835 foi estabelecido, que o início dos trabalhos se daria a 1º de março de cada ano. Já a lei nº 1, de 25 de março de 1846, mudou a instalação para 1º de outubro. Essas datas eram passíveis de modificação pelos presidentes da província. A mesa diretora da assembleia seria eleita após a instalação e seu mandato era de um mês, sendo possível a reeleição. A função estabelecida para as Assembleias era de legislar sobre assuntos municipais e provinciais, como educação pública, (exceto ensino superior), desapropriação por utilidade pública, orçamento, fiscalização dos gastos públicos, criação de cargos e definição de salários, obras públicas, estradas e navegação no interior da província; construção de prisões, casa de socorro público, e associações religiosas, controles de atos do presidente da província em relação aos empregados provinciais. Francisco Vicente Viana, primeiro Barão com a grandeza do Rio de Contas, (Salvador, 17de abril de 1754- Salvador 29 de abril de 1828, foi um juiz e político brasileiro. Foi o último presidente da província da Bahia no Brasil Colônia e o primeiro do Brasil império.

A primeira constituição do Brasil, (outorgada por sua Excelência, Dom Pedro I[1]

A vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, instituía à sua relevância política e econômica, um valoroso status de sociedade no recôncavo da Bahia. Essa notoriedade mercantil soava como entreposto e rota comercial, onde foram implementadas políticas públicas que antecedem a sociedade do açúcar. Dentro desse aporte significativo para as políticas de estruturação da corte portuguesa, ainda no século XVII, passava a ser instituído àquela vila, a casa de "Câmara e Cadeia", datada de 1698. Capitaneada por ações judiciais e política, a construção do paço municipal, respaldava a vila como um importante polo açucareiro da terceira vila comercialmente relevante da capitania da Bahia, àquele século.

Ao analisarmos esses fatores, vemos que a historiografia os cita como favoráveis ao âmbito propositivo dos negócios, bem como a pré-disposição a flutuação do capital financeiro e humano, motivos pelos quais, passa a erguer-se ali a oligarquia de Barões e grandes latifundiários. Os fatores sócios econômicos quando da instauração da região açucareira, estendendo-se nacionalmente por todo século XIX, instituindo-se à classe dominante sobre o viés concomitantemente financeiro. O conceito de oligarquia nos permite avaliar seus princípios morais e sociais e sofre na sua essência terminológica de uma imprecisão, devido ao seu caráter generalizante, – trata-se sempre de uma minoria que consegue adquirir poderes sejam eles, político, econômico ou ideológico – sendo assim, sempre quando falarmos de elite é necessário assinalar qual grupo social estamos trabalhando. Exemplo: elite política, elite econômica, elite de fazendeiros, etc. Geralmente esse grupo é formado por homens abastados.

Para Heinz (2006), a noção de elite não traz implicações teóricas particulares, sua importância está em perceber os mecanismos usados por grupos sociais para alcançar os espaços e ou posições de poder. Segundo ele, "trata-se de compreender, através da análise mais "fina" dos autores situados no topo da hierarquia social, a complexidade de suas relações e de seus laços objetivos com o conjunto ou com setores da sociedade". A

[1] Sobre a casa de câmara e cadeia ver APEB-http://www.fpc.ba.gov.br/
Documento colonial provincial, vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde. Sobre o documento acima citado, ver (APEB-BA, www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publico-do-estado-dabahia?sf_culture=frArquivo Público do Estado da Bahia, unidade da Fundação Pedro Calmon. Reges et/ou Convention utilisées. Brasil (Conselho Nacional de Arquivos). Documentos "colonial provincial", Pag.82). Sobre os escravos, consta na relação de cativos, inventários; do Barão e da Baronesa, a partir da página 81 do livro de compras, vendas e despesas do (engenho de cajaíba) casa grande do Barão, desde 1835. Sobre governanças das províncias da Bahia, sobre casa de câmara e cadeia e ordenações políticas. ver IGHB https://www.ihgb.org.br/pesquisa/arquivo.html > Pesquisado em julho de 2018,

noção de elite vem abrindo espaço para a análise dos grupos dominantes, suas trajetórias e relação com o mundo social. [2]

A influência e o prestígio político dos proprietários rurais, foram exercidos sobretudo no bojo das instituições civis e militares. Entretanto, a gestão dos negócios locais lhes deve muito e, também nesse campo, é impossível separar a vida da cidade de Salvador de sua interlocução e intermediação rural. Dessa forma, segundo, Cátia Mattoso, até o começo do século XVIII, essa sociedade e seus senhores de Engenho promoveram o controle pelo seu número e pelo seu peso sobre o poder legislativo municipal. Essas práticas foram efetivadas em todas as vilas, que gozavam de amplos poderes, eram prerrogativas do monopólio estatal, visto que lhe cabia fixar e coletar as taxas locais; assim como fazer o arrendamento os contratos de monopólio, fixar os preços dos gêneros e dos serviços e conceder as licenças para comercializar ou para abrir loja de artesão.

Contudo, ao analisarmos a grande envergadura de negócios deliberativos à política da sociedade açucareira, e pelo prisma historiográfico e socioeconômico do recôncavo, fica bastante evidente a sua cadeia de elevação manufatureira. Constatação na qual, segundo os historiadores, uma importante vila como a vila de São Francisco da Barra Do Sergipe do Conde, executava com mãos de ferro a força dos seus negócios, sobre os vassalos e latifúndios. Segundo (MATTOSO, 1985), a tamanha relevância dos seus senhores, era consubstanciada com as demandas dos vários negócios estruturados na cidade de salvador, motivos pelos quais à classe senhorial ditava também os rumos da economia de varejo, e dava suporte a outras culturas.

[2] Sobre os latifúndios e engenhos e plantios ver, Schwartz (1985, p.180).
Sobre as considerações e narrativas políticas ver, Matosso (1985, p.12). Sobre casamentos no recôncavo oitocentista e influencias políticas e judiciais ver, APEB www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f arrolamentos jurídicos da comarca da vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, partilhas de bens e desmembramento de latifúndios e partilhas em Heranças em ações judiciais. Governo da província, maço 4661, livro referente latifúndios agrícolas “agricultura barra do Sergipe do conde” (1858 1860, no total de 48 folhas, APEB).

O comércio no recôncavo em detrimento do capital açucareiro

O conceito mercantilista consiste na epistemologia comportamental, onde estados-nações socialistas, dominantes, se sobrepõem na busca pela subtração das riquezas dos Estados (países) mais fracos. Contudo, segundo a historiografia do recôncavo, essa filosofia capitalista dos vultuosos lucros, viria a ser fortemente implementada na vila são Francisco do conde, assim como em outras vilas daquela região, exauridas do ponto de vista do capital humano na obtenção dos números cabedais. De acordo com Stuart Schwartz, a expertise dos portugueses e seus descendentes, já nascidos na vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde em meados do século XVI, teriam ficados os mesmos, encarregado de perpetuar as riquezas em família.

É traçada uma linha cronológica, onde segundo a historiografia, os herdeiros traziam no bojo familiar a capacidade de manejo para multiplicação dos engenhos e dos lucros agrários. Alguns deles haviam adquirido uma grande expansão de terra, terras que eram bastante férteis e promissoras, e que em pouco tempo com o investimento do capital bancário vindo do estrangeiro, transformariam as propriedades em lucrativos propriedades e engenhos rentáveis. De acordo com o livro “Segredos Internos” haviam uma valorização excepcional sobre as lucrativas terras do recôncavo da Bahia. Constatação essa efetivada a partir do século XVI, entre senhores de engenhos e o clérigo da vila. O engenho Sergipe do conde, pertencente a dona Felipa de Sá, esposa do então primeiro governador da capitania da Bahia, Mem-De-Sá, talvez tenha sido o maior engenho do recôncavo em meados do século XVII, 1635, foi avaliado em aproximadamente em 47 contos de reis. No extremo oposto estavam os engenhos Holandeses, em Pernambuco, leiloados em 1640 avaliados em 8 contos de reis, (SCHWARTZ, 1985, p. 181).

A concepção de manejo agrário é uma das mais antigas funções que permeia o universo humano, no que diz respeito aos lucros e substância, bem como da introdução do açúcar e do manejo, através da expansão marítima europeias para o Brasil a partir do século XVI. Entretanto, vale ressaltar que, segundo a historiografia continental, essa concepção e expertise foi iniciada e atribuída aos Árabes no Egito, no século VII. A criação do sistema comercial de trocas e valores, consiste e corrobora sobre a existência de tais práticas socioeconômicas, desde o Egito antigo, segundo Sheik-Anta-Diop[3].

[3]Sobre Sheik-Anta-Diop ver, Origem Africana da Civilização, Anglo Egito, cap. V, p. 97, 98. A abundância de recursos vitais, seu caráter agrícola sobre o trabalho sedentário, as condições específicas do vale do Nilo,

Segundo o antropólogo e historiador, essas práticas teriam sido incorporadas e adotadas pelos países do continente “Europeu” entre os séculos XV e XVIII. No entanto, o sistema de “platation” estabelecido no Brasil, durante os séculos acima citados, bem como suas rotas comerciais, são elementos signatários dessa Europa portuguesa ultramarina.

Assim como os conceitos do capitalismo situados à pesquisa. Munidos por essa razão, a narrativa em questão sobre a sociedade do açúcar, centraliza-se ao objeto investigativo, norteando a “oligarquia” e seu conceito balizador, para a criação e concepção dessa complexa estrutura comercial instalada no recôncavo da Bahia, entre os séculos XVIII e XIX. Com tudo, em razão de tais respectivas práticas econômicas, segundo narrativas ocidentais[4], as mesmas foram evidenciadas a partir das expedições e do colonialismo português da África para as américas. Tendo em vista as mudanças na filosofia transitória do feudalismo para o capitalismo.

O comércio e as ações mercantis no entorno do recôncavo da Bahia, segundo fontes historiográficas, foram angariados com “status de absoluto poder”, da classe senhorial, em são Francisco do conde assim como em todo Brasil colônia ao longo dos séculos, XVIII e XIX. Essa estrutura contava com embasamento e intervenção estatal, que favorecia os empreendimentos da manufatura da cana de açúcar, a promover a economia de exportação. Ficando evidenciado nessa prática de negócios, os impostos que viriam como retorno das manufaturas, assim como outros bens subsidiado da cultura agrícola, e seus produtos oriundos e negociáveis ao colonialismo.

> Quatro séculos de exploração avizinhados com frequência dos esbanjamentos da dádiva da natureza, provocaram transformações sucessivas no recôncavo da Bahia e criaram novas paisagens correspondentes aos diferentes produtos, que foram cada um por sua vez, esperança e desespero dos seus proprietários de terras: cana de açúcar, fumo, dendê e banana (MATTOSO, 2002).

Entretanto, segundo o sociólogo Raimundo Faôro[5], “havia no país uma realidade econômica motivada por essa sociedade agrícola, capitaneada por ações políticas, que se encarregaria de transformar toda geografia do Brasil em estado plantation. Essa

irão engendrar no homem, ou seja, no Negro, uma natureza suave, idealista, pacífica, dotada de um espírito de justiça e alegria.

[4] Segundo Max “o capitalismo, porém identifica se com a busca do lucro, do lucro sempre renovado, essa concepção se fez recorrente na China, na índia, na Babilônia, no Egito, na Antiguidade Mediterrânea e na Idade Média, Espírito Do Capitalismo” (Max, 1920, p.6-7). Segundo Raimundo Faôro, O município, arma comum à estratégia política da Realeza na Europa, mereceu especial estímulo, na mesma medida em Que se ensoberbeciam os potentados rurais. (Faôro, 1958, p. 18, Os donos do poder).

construção e ampliação do agronegócio, beneficiamento e colheita, viriam da cana de açúcar, e teria como suporte, a mão de obra cativa e o apoio financeiro dos bancos europeus. Á sociedade do açúcar, veio a consagra-se em detrimento de vários conceitos, dentre eles os de ações agrícolas, bastante estruturados ao capitalismo, onde se buscava através da terra e do comércio, à conquista de riqueza e poder. Existia através desse empreendimento grandes acordos comerciais que selavam a jurisprudência entre o estado brasileiro e países da Europa, onde motivos pelos quais exigia-se altos financiamentos.

> A aliança entre propriedade agrária e liberalismo, visível nos demagogos letrados, entrelaçada pelos padres cultos, pelos leitores dos enciclopedistas e pelos admiradores da emancipação norte-americana, ensaia seus primeiros e vigorosos passos, que darão os elementos de luta nos dias agitados de 1822 e expulsarão o imperador em 1831, incapazes, todavia, de organizar o Estado à sua imagem, (FAORO, 1958, p. 311).

Ainda segundo autor, o que passou a existir no Brasil, foram a sistematização da Oligarquia portuguesa, que se instituía com os seus negócios agrícolas, após o insucesso de muitos em seus países, numa ação famigerada as terras e audaciosos por riqueza, uma vez que a balança comercial apontava o alto valor do açúcar na Europa. Segundo a historiografia da Bahia, muitos dos lusitanos foram guiados pela imaginária ótica dos bons negócios àquelas terras da América portuguesa, chamada Brasil.

Essas práticas tinham como objeto central a expansão do capital, assim como a sistematização organizacional "à altura da “utopia mercantil” de riqueza e poder. Nessa ação agro açucareira, cogitava-se um excelente escoamento logístico através da principal matéria prima exportada do recôncavo para o continente europeu, a cana de açúcar. Assim, foram planejadas literalmente as vilas e freguesias as (cidades) coloniais, que são oriundas desse poder cosmopolita, que permeavam através da sua visão empreendedora, a apropriação daquele lugar.

Concepção essa fecunda ao espaço e ordenamento do modo de vida, propondo estabelecer uma dominação efetiva sobre o território colonial e sobre os colonos. De acordo com Lana[6], essas ações, oriundas e implementada pela oligarquia ali consubstanciada, bem como das políticas comercial que passaram a tramitar àquela vila,

[6] Sobre a perspectiva historiográfica política dos portugueses no Brasil (FAORO, 1958) formação do patronato político brasileiro- Os fazendeiros retirados nos seus latifúndios ou vilas vão destilar a ideologia separatista, portadores cada vez mais e com maior consciência de que eles são a nação.

eram fruto de uma filosofia economicamente capitalista. Motivos pelos quais, destaca-se sob o peso essencial das funções portuárias e administrativas, contrapondo-se à pouca relevância das funções de mercado e política no interior da colônia.

Atribuindo-se a isso, unicamente a força dos lucros, de forma que "a cidade não emergia como lugar de construção da cidadania". Dessa forma, fica bastante evidenciado em várias narrativas sobre o comércio açucareiro e seus insumos e logística, no que diz respeito a que se destinava os latifúndios, assim como a sociedade oligárquica e sua estrutura social e econômica no recôncavo baiano. Sobre essa constatação e relevância, surge um ponto bastante comum a ser contextualizado, entre o recôncavo baiano e os senhores de classe.

Essa comprovação fica bastante evidente, no que diz respeito a implementação das políticas empreendedoras aquela vila. Segundo a historiografia do recôncavo[7], foram tramitadas ali, diversas políticas públicas pela capitania da Bahia, assim como coroa portuguesa aos senhores de engenhos. Essas políticas, corroborava a esses senhores a necessidade da convergência expansão comercial entre os séculos, XVIII e XIX, bem como de profissionais e insumo; indispensáveis à classe social, e aos serviços desses empreendimentos.

Sobre o prisma dessa lógica e mediante aos fatos e mudanças abruptas, verifica-se que na vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, segundo Stuart Schwartz,[8] "a sociedade do açúcar buscava a ampliação da rota de plantio e produção do fabrico do açúcar". Os municípios hoje emancipados de São Sebastião do Passé, Catu, Brejo Da Madre de Deus, e parte de Santo Amaro, todos pertenciam a são Francisco da barra do Sergipe do conde. Principal entreposto comercial da Bahia, e região açucareira do recôncavo, entre o final do século XVIII e início do século XIX.

De acordo com a narrativa do historiador, a vila se dava por conta de mais de 300 engenhos no entorno daquela região. Embasado a essa demanda no agronegócio, estaria à classe senhorial, consubstanciada na pessoa de um dos mais bem-sucedidos senhores de engenhos do recôncavo, do "Barão de Cajaíba", Alexandre Gomes De Argolo Ferrão.[9]

[7] Sobre a história do recôncavo, Bart Barikman, estrutura alimentar no cultivo da mandioca, tabaco e peixe em Nazaré das Farinhas (BA)

[8] Ver Stuart Schwartz, Segredos Internos- engenhos e escravos na sociedade escravista do recôncavo da Bahia, o engenho Sergipe do conde, pertencente ao Conde De Linhares (1985, p.395, 396).

[9] Sobre a vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, ver documento da regência portuguesa a capitania da Bahia, século XVI, seção colonial e provincial, www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f

A sua influência política, militar e judiciária, conduziria essa sociedade as manobras socioeconômicas na capitação dos mais diversos recursos. Estando previstos nesta empreitada lobista sobre os demais senhores de engenhos, também titularizada colaborativa dos organismos de estado; financeiro, legislativo e judiciário aos serviços da oligarquia local.

A sociedade Oligárquica oitocentista na vila de são Francisco do conde

A vila de São Francisco da Barra de Sergipe do Conde foi fundada em fevereiro de 1698 pela ordem Régia de 27 de dezembro de 1693. Há um requerimento de maio de 1699 de Carlos da Fonseca Pinto, solicitando o Ofício de Tabelião Público Judicial e de Notas daquela vila, confirmando sua existência já neste ano. Ações essas orquestradas conforme a capitania da Bahia e o conselho ultramarino. Essa mesma citação sobre a fundação e a importância social e econômica da vila de são Francisco do Sergipe do conde, bem como das suas freguesias, constando-se do livro de tombo de terra conforme fontes que norteiam essa narrativa.

As deliberações do estado português, também passaram a ser consolidadas no recôncavo, através das oligarquias e domínio socioeconômico. A citação sobre a valorização política e comercial ocorrida na vila, a partir do século XVII, buscava sua excelência econômica. Constatações que viria a ser consolidada com o status de terceira maior vila da capitania da Bahia, entre os séculos XVIII e XIX. Dentro dessa ordem, político burocrática, é dada a sua relevância social e econômica, são implantadas pelo governo régio na vila, a jurisprudência local, assim como a casa de Câmara e Cadeia.

A produção açucareira da vila de são Francisco do conde corresponde nessa época por quase metade da produção anual brasileira, chegando a 46% da produção nacional. Segundo historiadores, “o capitalismo se apoia, portanto, na lei da troca de mercadorias, bem como suas exportações. Como qualquer outro comprador, ele busca tirar o maior proveito possível do valor de uso de sua mercadoria”. Mas eis que, de repente, ergue-se a voz do trabalhador, que estava calada no frenesi do processo de produção: A manufatura vendida, que se distingue das massas das outras mercadorias pelo fato de seu uso criar valor e, mais do que isso, um valor maior do que aquele que ela mesma custou. Essas são conjecturas e especulações sobre o comportamento social e econômico, e que se fez evidenciar no que diz respeito a sociedade oligárquica do açúcar,

APEB, livro do inventário das folhas 14 a 190.

no período oitocentista, estruturada nos arredores do recôncavo da Bahia, que expandiu e valorizou-se nos primeiros anos do século XIX.

As ações que envolviam o agronegócio e a flutuação capitalistas, vinham sendo fortemente empregada na vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, capitaneada pela sociedade senhorial. Essa oligarquia sistematizou todo o capital através do plantio e da estratificação da cana de açúcar, como principal atividade econômica do país, durante aproximadamente 200 anos, segundo a historiografia do recôncavo. A condução empreendedora nos moldes europeus, entre os séculos XVIII e XIX, baseava-se através de grandes plantios e rapidez no capital investido, onde eram demandadas tamanha força de trabalho cativa.

Essa força de trabalho por si só, exigiam especificidade laboral, além do investimento, (emprego de elevadas quantias de capital financeiro), bem como das construções de numerosos engenhos de cana de açúcar, em ampla territorialização geográfica[10]. Todavia, vale ressaltar que esse segmento, tinha como objetivo, angariar lucros ao poder dessa sociedade, bem como apoio institucional nas várias esferas governamentais, como mostram as fontes documentais ligadas ao fórum da comarca da vila, a partir de 1827.

Essa condução judicial e política, a serviço da oligarquia açucareira, tinha como agente multiplicador as commodities, a serem estratificadas para consumo nacional, ou exportação pelo estado português, como base monumental de lucros, a exemplo do (açúcar). Assim como outras manufaturas agrícolas; mandioca, fumo, criações e hortifrútis, alguma para consumo, outras a ser exportadas pelo estado, como capitalização financeira de lucros. Segundo Stuart Schwartz, o estado Brasil colônia, foi uma sociedade escravista não meramente devido à o óbvio fato de sua força de trabalho ter sido predominantemente cativa, mais principalmente devido às distinções jurídicas entre escravos e livres, aos princípios hierárquicos baseados na escravidão e na raça.

Todavia, as atitudes senhoriais dos proprietários, segregaria as diferenciações entre os ricos e bem sucedidos da classe senhorial, e os socialmente inferiores. Outro aspecto a ser pontuado, é a implementação das políticas públicas, na qual transfere-se o

[10] Sobre relacionados a sociedade do açúcar ver, arquivo público da Bahia, documentos “colonial provincial”, Pag.82). Sobre os escravos, consta na relação de cativos, inventários; do Barão e da Baronesa, a partir da página 81 do livro de compras, vendas e despesas do (engenho de cajaíba) casa grande do Barão, desde 1835. Sobre os engenhos, cativos, e terras de são Francisco da barra do Sergipe do conde ver, livro de Stuart B Schwartz, Segredos internos, páginas; 395, 396, 397, Schwartz, Stuart B. Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835.

município da simples condição de vilarejo, para torna-se no final do século XVIII em uma localidade de ampla área de plantation no recôncavo açucareiro, no mais bem-sucedido negócio agropecuário da Bahia e do Brasil. Entretanto, dentro desse aporte estrutural que se configurava na região recôncavo, passou a representar-se como base da estrutura de insumos e comércio agrícola do velho continente.

Segundo Wood (2001), havia no Brasil do século XVIII, uma combinação de condições de mercado, oferta e procura, carregamentos mais volumosos, mais transbordos, e uma infraestrutura mais sofisticada – instalações portuárias, modos mais sofisticados e pessoal mais habilitado em estivar, assim como a implementação de instituições bancárias, e instituições de seguro – contribuíram para o uso ainda mais intenso do Atlântico por Portugal e suas colônias.[11]

O conceito da Oligarquia foi estruturado mediante a preconização da estrutura social e econômica do estado português no recôncavo da Bahia, a partir do éculo XVIII. O embasamento técnico, engenhosamente fomentado na construção dos engenhos, bem como a estrutura comercial a ser suplantada, demandava força e tenacidade da classe senhorial para com o corporativismo serviçal. Por sua vez, a implementação dessa classe senhorial e oligárquica edificada no Brasil colônia, passou a existir através da escravização e aculturação dos indivíduos já aqui existentes, segundo estudiosos das classes tradicionais europeias. Ao segmento desse curso empreendedor, com as imposições voltadas para o capital social genuinamente aristocráticos aos negócios agrários, a sociedade do recôncavo fincava-se como torrão promissor da capitania da Bahia. Tendo como alicerce central, a vila de São Francisco Da Barra do Sergipe Do conde. Esse também foi o celeiro promissor dos grandes “títulos de nobreza” e hierarquias, instituídos pela coroa portuguesa; aos Barões Baronesas e Fidalgos, nos

[11] Sobre o comércio e estratificação da cana de açúcar no recôncavo, setecentista e oitocentista ver, Stuart Schwartz, Segredos Internos escravos e engenhos, Schwartz Stuart B. 1985, pag. 395, 396, engenhos e escravos na sociedade colonial. Os relatos sobre o Engenho Sergipe Do Conde pertencente à família do então governador, Mem-De-Sá, chefe da província da Bahia em 1693. Sobre a implementação dos latifúndios e seus signatários na vila de são Francisco do conde ver, os documentos das comarcas da capitania da Bahia inventários do Barão e da Baronesa, datadas do século XVI, a ilustre família argolo teria os títulos que legavam as terras da vila de São Francisco do conde. Maria de Argolo, nascida em Lisboa cerca de 1534 e falecida a 11.2.1602 na Baía, ficando testamenteiro seu filho Bernardo Ribeiro e sendo sepultada em S. Bento. Levou por dote a propriedade do ofício provedor-mor da fazenda real do Brasil e da alfândega da Baía. Casou a 5.11.1556 na Sé da Baía (Salvador).

[12]quais representavam os maiores latifundiários da região do recôncavo, segundo historiografia da Bahia.

Segundo Matoso, a edificação dos empreendimentos agrários, era paritário ao conhecimento de gerações anteriores, pautadas em berço familiar, cujo a lida compunha-se ao adereço perpétuo do sucesso dos senhores de engenho, pertencente à classe senhorial do recôncavo. Segundo a historiografia do recôncavo, no início do século XVIII, esses senhores de Engenho do Recôncavo baiano eram aproximadamente 70% portugueses ou filhos de portugueses: seria essa uma camada social sempre renovada por contribuições de outros estrangeiros, o que em parte explica seu êxito. Essa notável hierarquia familiar de sociedade transnacional, desencadeou-se pelo recôncavo baiano por séculos seguidos, sobretudo com o parecer episcopal do clero e suas contribuições nos casamentos entre pessoas da mesma família.

> O casamento entre primos da mesma consanguinidade, eram acontecimentos que precederam a lucratividade, bem como a sustentação e expansão dos negócios em família. O casamento do Barão de Cajaíba, Alexandre Ferrão Argolo, com a Baronesa, Eudóxia Cândida Ferrão Argolo, sua prima, é um desses exemplos de perpetuação dos negócios em família, (APEB-BA)

Por conta de tais prerrogativas fincadas na lei brasileira que favorecia o patriarcado nos principados setecentistas, segundo a historiografia do recôncavo, em narrativas e oralidades, eram bastante comuns os comentários sobre os homens destemidos, de fama e poder da região. Senhores de engenho tais como o Sr. Alexandre Gomes De Argolo Ferrão, que transitou sobre o arguir dos direitos patriarcais e da conivência, política e judicial, e trancafiou a sua esposa a Baronesa Eudóxia Cândida no andar superior da casa grande, no solar "Cajaíba".[13] pontuado nesta narrativa, é a

[12] Sobre latifúndios e família ver, (MATTOSO,2002). Sobre casamento e conceitos matrimoniais incestuosos ver, História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004, pag.196. A menina ou A mulher candidata ao casamento é extremamente bem cuidada, é trancafiada nas casas etc. Não há como negar ou interpretar de outra maneira fatos tão conhecidos. Todavia, essa rigidez pode ser vista como o único mecanismo existente para a manutenção do sistema de casamento, que envolvia a um só tempo aliança política e econômica. A baronesa Eudóxia Cândida De Argolo Ferrão, casou-se com o seu primo, Alexandre Gomes De Ferrão Argolo, aos 16 anos de idade, em 1824, três anos antes da morte do seu pai, José Maria De Argolo Ferrão e Teives, em 1827.Ssobre óbitos e casamento Barão Baronesa ver, inventário e certidões APEB em anexos.

[13] Sobre o aprisionamento da Baronesa Eudóxia Cândida pelo seu marido, o Barão de Cajaíba, ver livro de Ivã Argolo, assim como depoimentos de oralidades citadas na defesa Bacharelado, A.C.S. Envenenamento Espólio e Conflitos no Recôncavo Oitocentista- O caso Elísia Amália Argolo. Sobre os atos dos Barões do recôncavo ver, documento colonial provincial da capitania da Bahia século XVII APEB, numa relação do antigo arquivo histórico colonial, atual arquivo histórico ultramarino, de Lisboa feita em 1949, encontradas as seguintes referências: um requerimento datado de 22 de maio de 1699 do rei de Portugal, por Carlos da

expansão aos latifúndios no que tange aos aspectos geográficos agrícolas, ou plantio (terra plantada) por metro quadrado. Segundo Stuart Schwartz, com o capital ou crédito sempre se podia construir um novo engenho. Porém, na década de 1720, boa parte das melhores terras do recôncavo já estava ocupada e, a menos que o aspirante se dispusesse a ser pioneiro em paróquia remota, o ingresso na classe de senhor de engenho, geralmente se colocava com arrendamento de propriedade, através de tornas ao dono.[14]

Implicava a aquisição de uma propriedade já estabelecida, pois isso geralmente era feito por meio de herança ou casamento. Todavia, assim como outras tantas narrativas, no que diz respeito à sociedade do açúcar, no final do século XVIII, e início do século XIX, são interpeladas a condutas do estado, sobre a funcionalidade dessa engrenagem comercial, que não seria tão próspera sem o aparato institucional; legislativo e judiciário voltados ao seu favorecimento. Segundo a investigação do caso, mesmo quando os herdeiros fizeram arrolados, ao exercício da lei, "Art. 1.877. Morto o testador, publicar-se-á em juízo o testamento, com citação dos herdeiros legítimos". "Art. 1.878.

Se as testemunhas forem contestadas sobre o fato da disposição, ou, ao menos, sobre a sua leitura perante elas, e se reconhecerem as próprias assinaturas, assim como a do testador, o testamento será confirmado". Dessa forma, e sobre esse viés social, o convívio familiar torna-se o eixo central desse negócio; lucrativo, sombrios, e de pouca cordialidade. Os bons ou maus casamentos selavam a base sólida do dote perfeito, repercutindo-se sobre os demais familiares e filhos, como fragmentos desses acordos.

O casamento do barão de Cajaiba, Alexandre Gome De Ferrão Argolo com a Baronesa, Eudóxia Cândida De Argolo Ferrão e Teives, ambos primos, selava boa parte desses princípios, adotados como premissa da oligarquia, citados a cima pelos artigos previstos no código civil de 1822. Segundo historiografia relacionada a família argolo, o

---

Fonseca Pinto, filho de Antônio Da Fonseca Pinto, natural de Lisboa "Carta do governo regente do Brasil, ao conselho jurídico das províncias". www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f

[14] Código Philipino artigo e leis matrimoniais, ver http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733 . O campo do parentesco adotivo tinha então uma extensão muito maior do que a atual – o que ampliava consideravelmente o tamanho do grupo patriarcal e, em consequência, a força e o prestígio do páter-famílias senhorial, então representado pelo "rico-homem", fidalgo ou cavalheiro, Oliveira Viana, instituições políticas brasileiras, pag. 216. Sobre casamento da família Argolo ver, inventário Barão e Baronesa, pag. Sobre averbações testamentárias de certidões de casamento Barão Baronesa, ver Livro do bisneto da baronesa, Argolo Ivã, Ave Cesar, 1992, além documentos da comarca da vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, família do Barão dos de cajaiba- inventário Barão e Baronesa 190 a 870 APEB-www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f,

casamento foi arranjado entre família. Dessa forma, assim como diversos outros casamentos que ocorriam entre familiares ao longo dos séculos, XVIII e XIX. Esse conceito comportamento familiar, era parte da estratégia desses senhores que compunha a oligarquia açucareira do recôncavo, e que tinham como objetivo, a expansão e perpetuação dos bens em família. Utilizando-se até mesmo de manobras escusas, ilícitas e hostis ao consubstanciar seus empreendimentos.

> O Barão de Cajaíba, Alexandre Gomes de Argolo Ferrão, foi um militar que ingressou na carreira desde criança até se tornar Marechal, e depois Barão, com honras de grandeza. O barão foi também deputado e vice-presidente da província da Bahia. Chefiou o batalhão que resistiu ao movimento conhecido como "A Sabinada", e teve intensa atuação no período da Independência do Brasil na Bahia, além de ter sido o "senhor de engenho" nos aspectos da crueldade para com os escravos, e virulência em relação aos seus inimigos. As memórias dos atuais moradores da cidade de São Francisco do Conde ainda se referem ao Barão como um homem cruel com família, escravos e inimigos, (RAIMUNDO CERQUEIRA, AMPUHN- 2019)[15]

Segundo Ivã Argolo, haviam fatores correlatos ao Barão de Cajaiba, que apontavam para um conluio em suas ações, compactuados com a morosidade da lei", onde segundo fontes documental, a jurisprudência local estaria a serviço da oligarquia açucareira do recôncavo, e sobretudo a serviço do barão de cajaiba. Essas afirmativas documentais pautadas nos documentos e embasadas no livro, levam a crer que o barão também teria atentado contra a vida dos irmãos da esposa; José Diogo, e Elísia Amália.

O ocorrido se passaria numa trama sobre essas inexplicáveis mortes, onde esses ocorridos trágicos são citados na obra historiográfica do autor. O objeto preponderante desses acontecimentos, reverbera sobre a envergadura e sordidez senhorial, imposta pela oligarquia fincada aos negócios local sem precedências algumas em várias das suas instancias. Esses conceitos de impunidade e jurisdições ilícitas, produzidas desde os períodos áureos da colonização portuguesa no Brasil, nos séculos XVIII e XIX, perpetuaram-se ao longo da escravidão na Bahia.

Entretanto, vale ressaltar que esses acontecimentos na família "Argolo" a cima citados, ocorreram após o falecimento do patriarca da família, o senhor José Maria de Argolo e Teives, pai da Baronesa em 1827. Mediante esse trágico acontecimento, o barão buscava favorecimentos aos negócios da família, e durante o abrandar dos

[15] Sobre documentos referentes a comarca de São Francisco da Barra Do Sergipe do Conde ver, APEB- www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f
Repatriação testamentária da família argolo. Sobre fontes da família do Barão ver Ivã Argolo, Ave Cesar 1992.

acontecimentos, após o falecimento do seu sogro, Alexandre Gomes Ferrão Argolo, tornou-se espoliante majoritário por direito. Essa constatação é referente as documentações enviadas a comarca, e que não foram deferidas em favorecimento da senhora, Raimunda De Bittencourt Pina e Mello, por cabeça do seu falecido marido José Diogo, cunhado do Barão de cajaiba. Segundo consta nos autos processuais de herança da família, durante a partilha dos bens, após a morte do pai de Elísia, onde seriam concluídos o inventário sob o encabeçar do Barão de cajaíba, não foram incluídos outros herdeiros.

Uma vez sendo ele o espoliante majoritário, chancelado em uma das [16]respectivas clausuras testamentárias, por ele já constatada, onde no dia anterior ocorre o falecimento do pai de Elísia. Essa tragédia tende a obsequiar a tutela dos bens ao mesmo senhor; Alexandre Gomes Ferrão Argolo, seu genro, para a administração daquele bem, (engenho Santa Cruz) confiando a ele os valores da torna anual de ¼ da produtividade liquida à sua citada filha legatária, Elísia Amália Argolo Ferrão Viana.

As implicações ao conceito Social e econômico

Dentro dessas análises macro latifundiárias, estruturadas por construções de engenhos de moagem de cana no fabrico do açúcar, a cima citada, passamos a compreender o papel, social e econômico, através desse capital e investimentos agrícolas. Conexões e estruturas que resultaram na ilustração do poderio social e econômico do Barão de Cajaiba, assim como outros senhores de famílias abastadas no recôncavo. Aja vista que assim como Alexandre Gomes Ferrão Argolo, outros senhores de engenhos, pertencente a essa classe, bem como seus herdeiros, foram beneficiados

[16] Sobre terras e latifúndios ver, livros de registro da vila de são Francisco do conde início do século XIX, APEB, www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f Repatriação testamentária da família argolo, inventários Barão e Baronesa, 1855, nas folhas 8, 9, e 10 datadas de 31 de julho do ano citado

durante os quase dois séculos de estratificação e exportação na vila e recôncavo da Bahia. Segundo o registro de terras pertencente ao barão de cajaiba, boa parte desses engenhos pertenciam a ele, ou aos seus familiares, nos quais eram estimulados a transferir parte da posse de suas terras em nomes de parentes[17], subtraindo lucros de arrendamentos.

Quadro 1 - Freguesias da Vila de São Francisco da Barra de Sergipe do Conde (1757)

FREGUESIAS	**ENGENHOS**
São Gonçalo (sede)	Cajaíba, São José, Vanique, Marapé, Dom João, Macaco das Pedras, Gurgainha, Gurgia,Colónia, Bananeiras, São Lourenço, Buranhem, Capim Mirim, Fazenda do Meio, Itatigui, Piríquara, Macaco, Santa Clara, Ladeira.
Nossa Senhora do Monte	Guahyba, Engenho de Baixo, Engenho D'Água, Povoado do Vencimento, Monte, Paramirim, Casssarangongo, Quibaca, Maracangalha, Cabaxi, Sapucaia, Pinheiro, Pouco Ponto, Limeiero, Grama, Lagoa, Santa Cruz, Quissengo, Engenho Novo, Bonfim, Mombaça, Mucury, Cravassú, Ilha das Fontes.
Nossa Senhora do Socorro	Santo Estevão, São Lourenço, Almas, Copa, Cinco Rios, São Gonçalo, Pindoba, Piedade,Mataripe, Barreto, Tanque, Cobé, São Paulo.

Fonte: Pedreira (1984, p. 113-115)

Essas tratativas latifundiárias, foram verificadas em face documental, onde são constadas em verbas testamentárias através do então vigário da vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, o Sr. Antônio José de Teixeira, documentos datados de 31 de julho de 1855.

> Dentre seus bens de posse, há uma propriedade pertencente ao Barão que se encontra em nome do seu primo, o Sr. Bernardino Gomes De Argolo, localizada na freguesia de São Gonçalo- Vila de são Francisco Do Conde propriedade denominada, engenho de bom jardim. Essa propriedade está localizada de norte a sul com o engenho Gorgaya Grande, ao oeste e sul com o engenho Cajaiba, propriedade que foram lançadas no registro de bens do barão de cajaiba na freguesia da vila desta vila de são Francisco, (registro de terras 1852, APEB-BA).

[17] Sobre as tornas e os arrendamentos de terras do Barão de cajaiba, ver APEB, www.icaatom.apeb.fpc.ba.gov.br/index.php/arquivo-publicodo-estado-da-bahia?sf_culture=f
Livro de registro de terras da vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, nas folhas 01 a 49, 1852. Sobre os latifúndios m família e dimensão geográfica pertencente ao barão bem como dos engenhos, ver Ivã Argolo, Ave Cesar, além dos inventários, Barão e Baronesa 1868.

Outro aspecto bastante relevante, é a aparição neste mesmo livro de registro de terras, um registro de propriedade, em nome do senhor Serafim, o alferes da vila, no qual se faz proprietário de um latifúndio de proporções consideráveis. Suas terras estavam situadas a uma localidade por nome Buricica, com aproximadamente 40 tarefas de terras que se divide junto ao solar de Cajaíba. Ao analisar os fatos correlatos, juntos a ambas as informações, observa-se que essa sociedade oligárquica[18], construída na vila de são Francisco do conde, no recôncavo oitocentista, foi tendenciada ao favorecimento parcial do estado: judicial e político. Sendo a mesma vila capitaneada por alguns dos homens, senhores de engenhos mais bem-sucedidos da região.

O Barão de cajaiba o senhor, Alexandre De Argolo Ferrão Barão de Cajaiba, é notoriamente membro que faz parte dessa estrutura de sociedade senhorial, rica e bastante influente na região do recôncavo. Onde segundo fontes, houveram multiplicações em seus lucros e ganhos, assim como de outros latifundiários, senhores de inúmeras terras, imóveis e outros pertences. Observação feita por conta da expansão dos seus negócios conforme apontam os documentos. Essa multiplicação de bens, talvez possa vir a ter ocorrido através de favorecimentos também ligados ao clérigo, que exercia forte influência social e econômica em todo recôncavo da Bahia.

Assim como diversos outro favorecimento do judiciário, o barão de cajaiba além de diversas “tornas” com parentes em suas propriedades, multiplicava seus bens, aja vista que estava chancelado como espoliante majoritário após o suposto assassinato do cunhado, além do envenenamento cunhada Elísia Amália, em 1852. Diante de tais fatos, presume-se uma linha tênue ao conluio, dentro da influência, social econômica e política do Barão nessa sociedade (oligarquia) ao longo do início do século XIX, quando passou a responder legalmente pela herança da família, por cabeça do seu sogro, o pai da Baronesa, Coronel, José Maria De Argolo Queiroz e Teves.

Constatação essa, também dada a relevância de homem bem-sucedido militarmente, e de família abastada, sob o crivo de linhagem familiar. Segundo a historiografia do recôncavo, o Barão de cajaiba cruzava as linhas de influências e riqueza, proporcionava status de estadista, por ter se tornado um dos organizadores de uma força expedicionária na luta pela “expulsão de estrangeiros inimigos”. Sendo naquele episódio o

[18] O barão de Cajaiba, foi Marechal de campo, além de um dos comandantes responsáveis pela batalha em prol da independência da Bahia no 2 de julho. A fortuna do Barão de cajaiba foi avaliada, após chancelados o inventário do casal, em aproximadamente, $ 600:0000, (seissentos contos de reis) Ver, APEB, inventário Barão e Baronesa

Barão de cajaiba, combativo como militar na independência da Bahia. No entanto, ambicioso e audaz, fez sobretudo da oligarquia dentro da sociedade do açúcar no recôncavo, seu maio triunfo e seu maior escudo. Segundo verbas testamentárias, antes do falecimento da sua mulher, sua fortuna era de, $220: 839: 879. Entretanto após o falecimento da Sr.ª sua esposa a baronesa, Eudóxia Cândida de Argolo Pina e Melo, sua fortuna era de aproximadamente $ 600: 00,000 (seiscentos contos de rés). Essa quantia fora estipulada sobre a fortuna do Barão, em 1868, após o falecimento da Baronesa. Onde se fariam beneficiários suas duas filhas, que restavam ao casal, embora o Barão tivesse perdido seu filho varão, que veio a falecer em pleno gozo da mocidade, ainda muito jovem.

Sendo assim, ao analisarmos sua trajetória bem-sucedida, no âmbito político e empreendedor, bem como a estrutura dos negócios familiares, percebe-se um grande desfecho organizacional, porém segundo os documentos um tanto polêmico. Vale ressaltar, que apesar das reivindicações ajuizadas nos processos de reintegração de posse por parte da espoliante, Raimunda de Bittencourt de Argolo, nem todos tiveram muito ganho com o capital investido no açúcar. Entretanto, assim como outros parentes e membros dessa sociedade, e com base nas fontes documentais, pressupõe-se que a sociedade do açúcar se tonou bastante prospera, até a segunda metade do século XIX.

Uma vez instituída pela oligarquia no recôncavo setecentista e oitocentista, essa sociedade buscava obsequiar-se a consolidação de influência política, poder e perpetuação dos negócios, através autoridade estatal. Concretizando seus empreendimentos, através do favorecimento; econômico, social e político ao agronegócio, através das gerações futuras. Essas manobras políticas e judiciais, também foram acrescidas para isentar o Sr. Barão de cajaiba, sobre as suas atrocidades, sobretudo no que diz respeito aos processos de acusação da não repatriação de bens após morte dos cunhados. Processo que tramitou na comarca durante quase vinte anos, na vila, de 1849 a 1868, e foi arrolado e tramitado na comarca da vila, tendo como vítima de acusação, dona Raimunda de Bittencourt Argolo, mulher do seu cunhado e primo, José Diogo de Argolo, irmão da baronesa. De acordo com o arcabouço probatório em anexo à essa pesquisa, nesse período, é quando o barão promove o casamento das filhas com juízes e desembargadores da capitania da Bahia no período anterior à sua partilha de bens, assim como o fizeram outros latifundiários no final do século XIX, ao lado de políticos e juízes, no intuito de perpetuação dos bens e latifúndios.

Ata da Casa De Câmara e Cadeia- Vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde

Aos vinte nove dias do mês junho de 1822 nesta vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, a Casa de Câmara e Cadeia em mesa de vereação sendo presentes o Doutor juiz de fora, Joaquim Pinheiro De Vasconcelos, e os vereadores o professor Pedro Antão Neto Cavalcante, e os do anno pretérito, o capitão Antônio José Ferreira, o capitão Manoel Athanásio De Azevedo, o procurador actual Antonio Felix Henrique De Menezes, comigo escrivão da Câmara[19], para efeito de proceder à sessão extraordinária, a requerimento da tropa de cavalaria e infantaria e ordenaças e mais cidadãos que se que todos se achavam presentes reunidos na praça, sendo ahi oferecida por parte de todos a seguinte representação:

A tropa e cidadãos desta Vila e seu Distrito desejando no deplorável estado de fermentação em que se acha, tanto a cidade como o recôncavo da Bahia, prevenir que algum espírito mal intencionado moral possa romper em excessos anárquicos ou desvia-se do sistema monárquico constitucional que temos jurado manter, cujo perigo em verdade é eminente, sendo como estão convencidos de que nenhum outro meio há mais eficaz para tranquilizar o espírito público do que seja satisfazer ao voto geral que tem por fim reverter a regência de S.A. R e anuir a causa abraçada pela maioria das províncias do sul e norte da Bahia, como já pela câmara e cidadãos desta vila foi declarado nessa sessão extraordinária de 20 do corrente mez, em respostas ao quesito do nossos ilustres deputados: requerem para este senado que declare para todo tempo constar "1º, que essa vila e seu districto considere desde já unida à causa adotada pelas províncias coligadas do Brasil. 2ª, que os seus habitantes reconheçam a S.A.R o senhor Pedro De Alcântara, Príncipe do reino unido, como Regente Constitucional do Brasil, por seo Augusto Pai El-Rei o senhor D. João VI e o aclamam seu perpétuo defensor"

A vista do que o Doutor Juiz de fora Presidente, mandou ler pelo procurador deste senado os dois precedentes artigos ao povo e a tropa que presente era, e saber se era aquela a expressão de sua vontade; responderão todos unanimemente que sim e repetirão com entusiasmo as seguintes vivas: Viva a nossa Santa religião, viva as cortes da nação, Viva El- Rei senhor D. João VI, Rei do Reino unido de Portugal, Brasil,

[19] Sobre a assinatura da Acta da Casa De Câmara e Cadeia ver, Santos Ana Clara- do livro, Vinte e Nove de junho 1822- Praça da Independência Brasil /Ana Clara Ferreira Dos Santos – salvador CDI Gráfica 2018140 p.

Algarves. Viva o Príncipe e o senhor D. Pedro De Alcantara, Regente Constitucional e defensor perpetuo do Brasil, viva a união dos três Reinos de Portugal, Brasil e Algavares, viva os nossos irmãos de Portugal e Brasil.

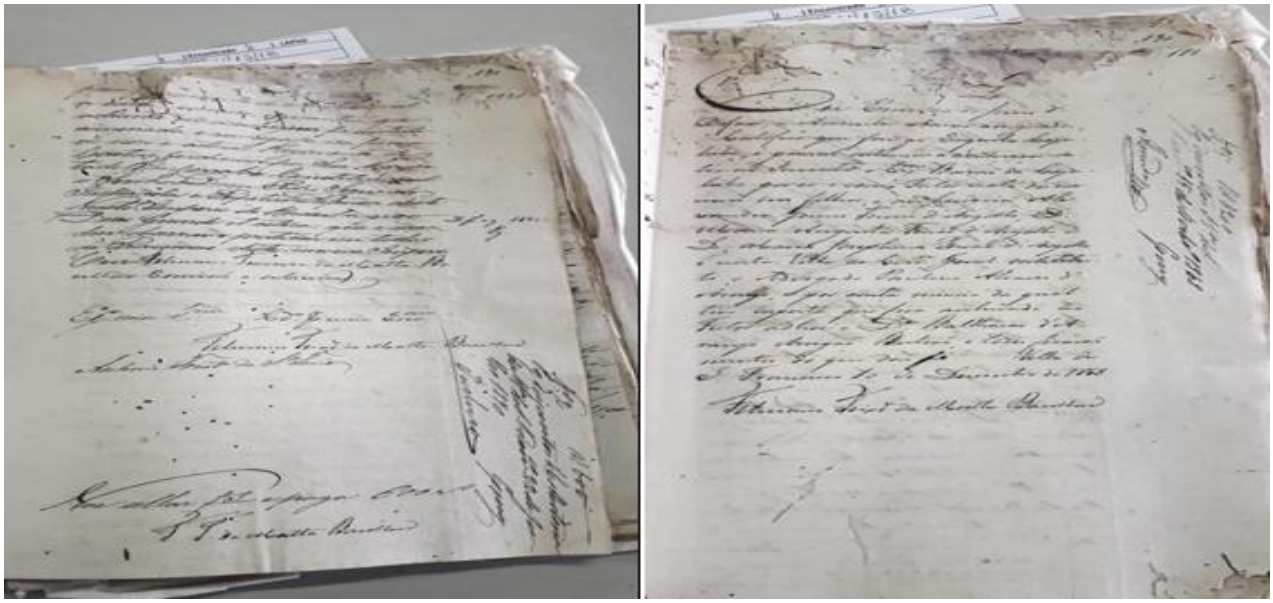
E, para que isto conste, concordam todos que se fizesse a presente acta e requererão que dela se transmitisse uma cópia autentica à junta provincial do governo da província, para o fim de lhe constar que os cidadãos desta vila e seu termo não altercerão o regime atual e administrativo desta província e quedarão somente esse passo para manifestar de um modo geral e solemne a sua vontade: de sorte que esperão que esta sua resolução em vez de ser desaprovada , seja ao contrário digna de louvor, não só por quer tem por base a opinião pública do Brasil e o voto unanime deste Districto e da Província, já sobeja pronunciada e reconhecida pela mesma junta, mas também porquer foi tomada afim de acalmar a efervescência que agitava o recôncavo".

Imagem 2: Solar de Cajaíba: Residência do Barão de Cajaíba



Fonte: IPHAN

Imagem 3: Parecer jurídico perpetrado pelo então Imperador do Brasil, Dom Pedro Primeiro à comarca da vila.



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 4: Casa de Câmara e Cadeia- Foto fonte- IPHAN[20]



Fonte: Dados da Pesquisa

[20] Sobre o texto do livro, ver Livro (Ave Cesar, ARGOLO IVÃ. 1992, pag. 324,) historiografia familiar, linhagem familiar da família Argollo, sobrinho bisneto. Sobre o nascimento da Baronesa e demais irmãos, membros da filha. Patriarca da família, José Maria Pinna e Mello de Argolo e Teive, ver https://www.familysearch.org/ Arquidiocese Salvador https://edge.fscdn.org/assets/components/hf/assets/img/logos/lds-logo_pt-3ef4a155c3795b307e40da43ebfb3297.svg SILVA, Amaury. Interrogatório: panorama segundo a lei 10.792/2003. Editora Mizuno,2010. https://www.estantevirtual.com.br/livros/amaury-silva/interrogatorio-panorama. Sobre as famílias ilustre brasileira ver: http://www.bn.br/http://brasilianafotografica.bn.br/?page_id=130> pesquisa realizada em 2 de outubro de 2021.

Imagens 5 e 6: Placa cunhada na pedra em 1922, exposta na praça da independência, São Francisco do conde, juntamente com o busto do Barão de Cajaíba, 1º Visconde de Itaparica.



Fonte: Dados da pesquisa

"Alexandre Gomes de Argollo Ferrão" Barão de Cajaíba, faleceu na Província da Bahia em 10 de maio de 1870 com 70 anos de idade. Era marechal de Campo e uma das glorias da Independência. Foi Vice-Presidente da Província da Baia durante 20 anos. Era Vereador de S. Majestade a Imperatriz, Comendador da Imperial Ordem de S. Bento de Avis (parente do galo), da Imperial Ordem de Nosso Senhor Jesus Cristo e Oficial da Imperial Ordem da Rosa. Tinha a medalha da Guerra da Independência da Baia. Proprietário de muitos escravos tinha fama de cruel.

Imagem 7: Medalhas das ordens Imperiais



Fonte: Dados da pesquisa

Referências

BARICKMAN, B.J. Até a véspera: o trabalho escravo e a produção de açúcar nos engenhos do Recôncavo Baiano (1850-1881). **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n.21-22, p.177, 1998-1999.

BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

BEZERRA Jr. O caso Da Interioridade. In: PLASTINO, C.C. (Org.) **Transgressões.** Rio De Janeiro: Contracapa, 2002/2005.

FAORO, R**. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001 [1958].

HEINZ, F. M E. **História social: Elite**. São Leopoldo/RS: Editora Oikos Ltda.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis- Rio De Janeiro, Vozes, 1994.

MATTOSO, K. **Família e sociedade na Bahia do século XIX**. São Paulo: Corrupio/CNPq, 1988.

RUSSELL-WOOD, A. J. R; MEDINA, M. B de. **Escravos e libertos no Brasil colonial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 473, 2001.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835.** São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

SCOTT, J. **Gender: a useful category of historical analyses.** Gender and. the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

WEBER M. **Ensaios de sociologia,** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

VIANA, O. **Instituições políticas brasileiras.** Conselho Editorial do Senado Federal, criado pela Mesa Diretora em 31 de janeiro de 1997.

Recebido em: 11/11/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): SILVA, Jorge Luzio Matos; SANTOS, Albérico Conceição. O comércio do açúcar e os desmandos da oligarquia, em São Francisco do Conde (BA), a partir do início do século XIX. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.1, nº Especial, p.403-426, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Silva, Jorge Luzio Matos; Santos, Albérico Conceição. (jan./jun.2022). O comércio do açúcar e os desmandos da oligarquia, em São Francisco do Conde (BA), a partir do início do século XIX. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 403-426.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.427-443 | jan./jun.2022 * ISSN: 2764-1244

Guia de fontes, sociedade e açúcar em São Francisco do Conde (BA)

Albérico Conceição Santos*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3675-5021

Resumo: O trabalho de registro historiográfico aqui proposto tem como objetivo central, promover a sistematização e organização de fontes documentais que possibilitem o acesso aos pesquisadores de documentos primários, que precederam a sociedade do açúcar no município de São Francisco do Conde. Essa importante catalogação se faz relevante, sobretudo dada a elevação de categoria de Vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, a partir de 1697. Da pesquisa se conclui que com a implementação da casa de Câmara e Cadeia pela então província da Bahia, o município foi conduzido a descrita condição nos proclames, colonial e provincial, conforme documentações do arquivo público da Bahia. Da pesquisa se conclui que o município de são Francisco do conde, teve papel decisivo dentro da construção econômica, durante o Brasil colônia na economia das commodities açucareira durante aproximadamente dois séculos.

Palavra-chave: Arquivologia; Sociedade Oligárquica; Recôncavo; Fontes Históricas

Sources, society and sugar guide in São Francisco do Conde (BA)

Abstract: The historiographical record work proposed here has as its main objective, to promote the systematization and organization of documentary sources that allow access to researchers of primary documents, which preceded the sugar society in the municipality of São Francisco do Conde. This important cataloging is relevant, especially given the elevation of the category of Vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, from 1697. the municipality was led to the condition described in the proclamations, colonial and provincial, according to documentation in the public archive of Bahia. The research concludes that the municipality of São Francisco do Conde played a decisive role within the economic construction, during colonial Brazil in the sugar commodities economy for approximately two centuries.

Keywords: Archivology; Oligarchic Society; Recôncavo; Historical Sources

Guía de fuentes, sociedad y azúcar en São Francisco do Conde (BA)

Resumen: El trabajo de registro historiográfico propuesto aquí tiene como principal objetivo promover la sistematización y organización de fuentes documentales que permitan el acceso a los investigadores de documentos primarios, que antecedieron a la sociedad azucarera en el municipio de São Francisco do Conde. Esta importante catalogación es relevante, especialmente dada la elevación de la categoría de Vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, a partir de 1697. El municipio fue llevado a la condición descrita en las proclamas, coloniales y provinciales, según documentación en el público. archivo de Bahía. La investigación concluye que el municipio de São Francisco do Conde jugó un papel decisivo en la construcción económica, durante el Brasil colonial, en la economía de materias primas azucareras durante aproximadamente dos siglos.

Palabras clave: Archivología; Sociedad Oligárquica; Recôncavo; Fuentes Históricas

* Graduado em Humanidade, graduando em história pela Universidade Da Integração Nacional Da Lusofonia Brasileira, UNILAB. E-mail: bmblues2019@gmail.com

Introdução

O verdadeiro crivo da memória dos lugares são as fontes. Elas exercem um grande e excepcional papel na historiografia mundial, sobre os mais diversos acontecimentos da nossa da história, bem como da nossa vida. Sem essa guardiã dos reveses do tempo, as nossas histórias e acontecimentos ocorridos no mundo, jamais poderiam serem passados a limpo no mundo presente. Partindo desse pressuposto patrimonial é que se faz necessária a criação de núcleos de acesso a pesquisas, dos quais possam dar suporte as instituições, públicas ou privadas já existentes, no afã da descentralização tão relevante serviço. Dessa forma, os dados historiográficos marcados nas rochas do tempo, tais como os de grande relevância, social e econômica, que ocorreram na vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, assim como outras importantes vilas, hoje cidades, precisam da preservação da memória, para que possam de fato torna-se de domínio público.

> A representação da informação é um tema amplamente discutido, no campo da ciência e da informação, e visa otimizar o processo de recuperação da informação e possibilitar seu acesso e uso. O tema também se reveste de interesse para a arquivologia, área que se encontra em desenvolvimento teórico, especialmente no que tange a as questões de representação, (MEDEIROS, 2019)

O objetivo principal de realização deste Guia de fontes primárias foi oferecer aos pesquisadores um instrumento de pesquisa que facilitasse o acesso aos acervos históricos que contêm fontes documentais sobre o público, a títulos dos mais relevantes no que tange a pesquisa no século XIX no Recôncavo da Bahia, São Francisco Do Conde. Aja vista que se faz público e notório, que o município se configura como um dos principais berço da historiografia colonial do Brasil, pela sua relevância econômica, nos séculos, XVIII e XIX. Todavia, ao promover, núcleos ou instituições de pesquisas que tem como objetivo o arquivamento de materiais relevantes sobre essa temática: “A sociedade do açúcar, oligarquia e colonialidade do recôncavo”, é de fundamental importância para a memória da Bahia. Realizamos, nessa instituição, um trabalho de identificação das principais fontes, dados e informações sobre seu público, elaborando um levantamento da localização dos mesmos e procurando torná-los acessíveis à comunidade científica.

Dessa forma descrever de forma organizacional esses documentos, configura-se a democratização da memória da historiografia local, (São Francisco Do Conde), ao acesso de inúmeros pesquisadores sobre tais documentações de fontes primárias.

Todavia, com embasamento no campo da “arquivologia”, o trabalho se propõe ao diálogo com as bibliotecas de instituições de ensino acadêmico, na busca por uma informação mais aprofundada dos do acervo documental em que está inserido o município na sua totalidade. Sobre o curso do caminho da informação e da pesquisa científica, o trabalho proposto de registro de memória documental, busca viabilizar o acesso a alguns documentos relacionados a memória historiográfica, sobre a sociedade senhorial, e o curso capital mercantilista, entre os séculos XVIII e XIX, em São Francisco do conde.

Conquanto, ao analisar esse aporte organizacional, historiográfico e político em que o município comporta, observar-se o seu grau de magnitude, onde motivos pelos quais pretende-se sistematizar essas informações de fontes documentais, acordadas com o ordenamento precedente ao campo da arquivologia documental. Apontando por sua vez os detalhamentos onde esses documentos poderão serem localizados, no presente trabalho, ou na sua totalidade.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi elaborado seguindo as técnicas de pesquisa exploratórias e bibliográficas, tendo como embasamento teórico no que tange as fontes e suas informações. De acordo com a publicação oficial de arquivista, no qual trazem as seguintes normativas que precedem o contato, bem como a conduta da arquivologia no Brasil. Outro aspecto a ser pontuado com grande relevância, são os órgãos público históricos que trazem no seu bojo a missão de salvaguardar a memória dos fatos no país.

A estrutura da Coordenação de Arquivo (Coarq), órgão público que promove a guarda de documentos referentes a historiografia política do Brasil, cuja denominação foi dada pela Resolução nº 39, de 1973, foi alterada por meio do Ato da Mesa nº 125, de 19 de dezembro de 2013, de acordo com a legislação arquivista da câmara dos deputados, congresso nacional.

> De forma sintética, entende-se por políticas públicas arquivísticas o conjunto de premissas, decisões e ações- produzidas pelo Estado e inseridas nas agendas governamentais em nome do interesse social - que contemplam os diversos aspectos (administrativo, legal, científico, cultural, tecnológico, etc.) relativos à produção, uso preservação da informação arquivísticade natureza pública e privada. Políticas públicas arquivísticas podem serem setoriais (em função das características de produção dos arquivos, tipologia, utilização, demarcação administrativa, etc.), podem

> apresentar uma configuração nacional, regional ou local, (Apud. Ass. dos Arquivistas, p.7, 2001).

Como ocorreu o contato com as fontes.

A partir do início de junho de 2018, já no terceiro semestre do curso de bacharelado em humanidades, tive o primeiro contato com as fontes primárias, quando procurei o arquivo público da Bahia (APEB), que fica no bairro baixa de quitas em Salvador. Esse contato foi extremamente importante, pois o meu trabalho de conclusão de curso, era voltado para o campo histórico, século XIX, 1827. Ao chegar ao paço municipal, tive contato direto com a memória historiográfica de todo o estado da Bahia, inclusive as fontes primárias da historiografia da Vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde. Todavia, os documentos contribuíram muito para a minha pesquisa, sobretudo pelos relevantes e memoráveis reconhecimento nacional à época, pelas contribuições: social, econômica, e política, através da cana de açúcar, bem como de outras comodities produzidas no recôncavo da Bahia.

> A ordem original, desde que metódica, seria imprescindível para a manutenção dos documentos dentro do contexto da sua criação. Sem ela, o nexo entre os documentos pode assumir outros significados diferentes daquele estabelecido pela sua criação (LUTTERBACH, Pag. 25, 2004)

Das atribuições normativas da arquivologia

Art. 2º - Consideram-se arquivos, para os fins desta Lei, os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos. Embasado com as prerrogativas da lei, e dentro desse aporte judicial, pretende-se através dessa sistematização documental, tornar-se acessível a busca por alguns dos documentos referentes à vila de São Francisco Da Barra Do Sergipe Do Conde, a partir do início do século XIX.

Art. 4º - Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular ou de interesse coletivo ou geral, contidas em documentos de arquivos, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas

aquelas cujos sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado, bem como à inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

O município de São Francisco do Conde teve papel decisivo dentro da construção econômica, durante o Brasil colônia na economia das comodities açucareira durante aproximadamente dois séculos. Consoante a todo esse aporte documental, se faz necessário a salvaguarda dos mesmos, uma vez que para entendermos melhor o nosso futuro é necessário conhecermos melhor o nosso passado. A disponibilização e estudos de fontes documentais de São Francisco do Conde, dadas as informações, passam a constituir-se como elemento político na construção acadêmica. Essa ação se faz decorrente de fatos e narrativas que possam entender a sua constituição geográfica, de ontem e de hoje diante das mudanças emancipatórias.

O trabalho historiográfico a ser estruturado como objeto de pesquisa acadêmica, terá como base arquivo-lógica, documentos dos séculos XVIII e XIX, sobretudo documentos voltados à sua relevância, social e econômica, aos quais precederam os séculos a cima supracitados. A importância e o grande e relevante desenvolvimento da cadeia produtiva da cana de açúcar na sociedade do recôncavo, sobretudo no que diz respeito à influência política, e suas funções como mola propulsora na economia da Bahia e do Brasil, junto a corte portuguesa.

A reflexão contida nas análises de fontes, nos permite compreender a amplitude dessas fontes. As marcas cravadas no tempo e na história nos permite fazer uma imersão no tempo sobre fatos e pessoas ilustres, que tiveram destaques no cenário nacional, mas também por indivíduos que viveram o cotidiano de forma “anônima”, mas registraram sua presença em um lugar e em um tempo. Essa ampliação dos tipos e dos acessos às fontes começou no século passado. Até o século XIX, o uso das fontes era restrito aos documentos oficiais e escritos.

Foto 1: Casa de **Câmara e** Cadeia, inaugurada no século XVII, em 1696, dada a relevância socioeconômica da vila de São Francisco Da Barra do Sergipe Do Conde, séculos, XVIII e XIX



Fonte: Iphan

A casa de Câmara e Cadeia foi um marco nos tratados políticos, sociais e econômicos, durante a cosagração política da corte portuguesa no Brasil. A construção do paço era efitivada dada a elevação de vila na capitania da Bahia. Avila de São Francisco do Conde, era a terceira mais importante da capitania da Bahia, ver APEB, documentos colonial e provincial.

De acordo com Braudel, o capitalismo será então tentado pela aquisição de terras, valores, refúgios, valor social, mais também, por vezes, de terras exploráveis de maneira moderna e fonte de receitas substanciais como na Inglaterra, na Venécia e em outras regiões europeias. Ou então deixará tentar pelas especulações imobiliárias urbanas. Ou por incursões prudentes, mais repetidas, no domínio da indústria, bem como pelas especulações minerais, entre os séculos, XV e XVI, (BRAUDEL, p. 41,1884).

O propósito historiográfico arquivo lógico

A ideia é traçar uma linha entre o histórico e o contemporâneo, buscando como objetivo central, as fontes informativas como plataforma documental a ser disponibilizada ao público acadêmico em geral.

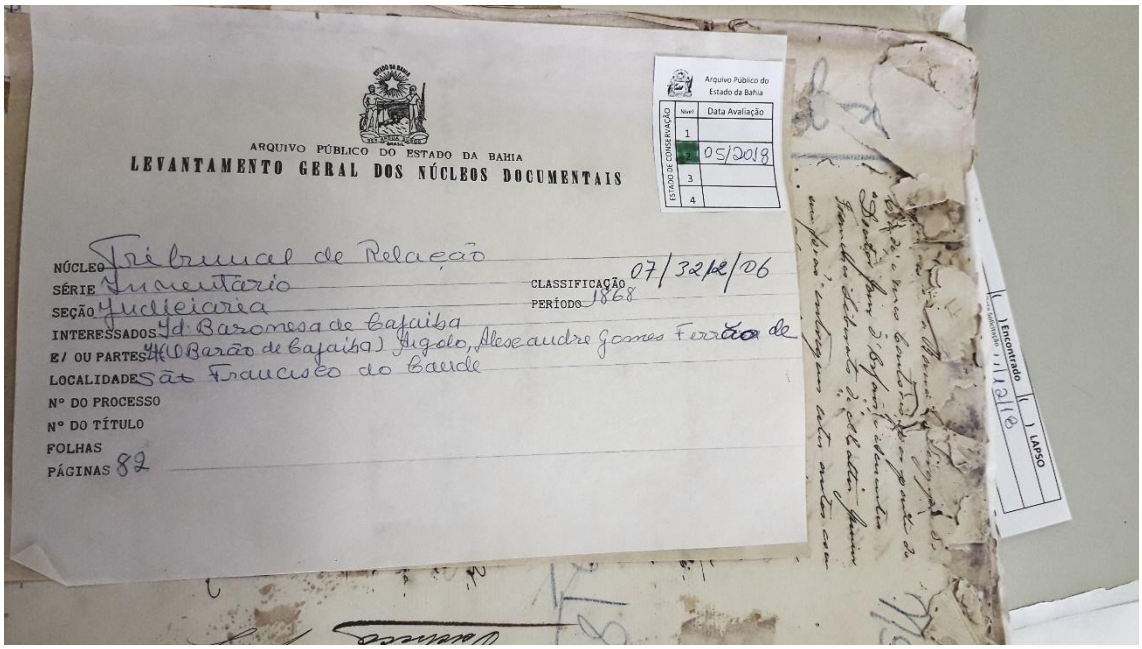
- A identificação detalhada do material- sobretudo as fontes que deram origem ao acervo que guardam documentos na linha temática de interesse do guia;

- A identificação e listagem das pastas em que os documentos estão agrupados e guardados;

- A subsequente localização exata e detalhada de documentos dentro de uma lógica temática; religiosa, social, econômica e latifundiária.

- As informações adicionais como: estado de conservação, autor/autores, data, detalhes sobre a divisão em séries ou subséries documentais e, nesse caso, a localização das séries
- que o complementam, se possuem cópias.

Foto 2: Documento oficial



Fonte: Dados da pesquisa

As fontes informativas históricas geradas pelo APEB, tem possibilitado o acesso ao universo acadêmico. O Solar da Quinta do Tanque, onde está situada APEB, prédio integrante do patrimônio histórico e arquitetônico da capital baiana, foi originalmente local de pouso dos jesuítas, erguido ainda no século XVI e pertencente a esta ordem até sua expulsão do Brasil, em 1759. https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquivo_P%C3%BAblico_do_Estado_da_Bahia#Refer%C3%AAncias. A história da história não se deve preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica ou, melhor, a mentalidade história de uma época, (LE GOFF, Pag. 39, 1990).

Foto 3: A Capela da Ordem Terceira e o hospício ficam prontos em 1640 e as obras do Convento e Igreja de Santo Antônio são concluídas no século XVII, em 1649

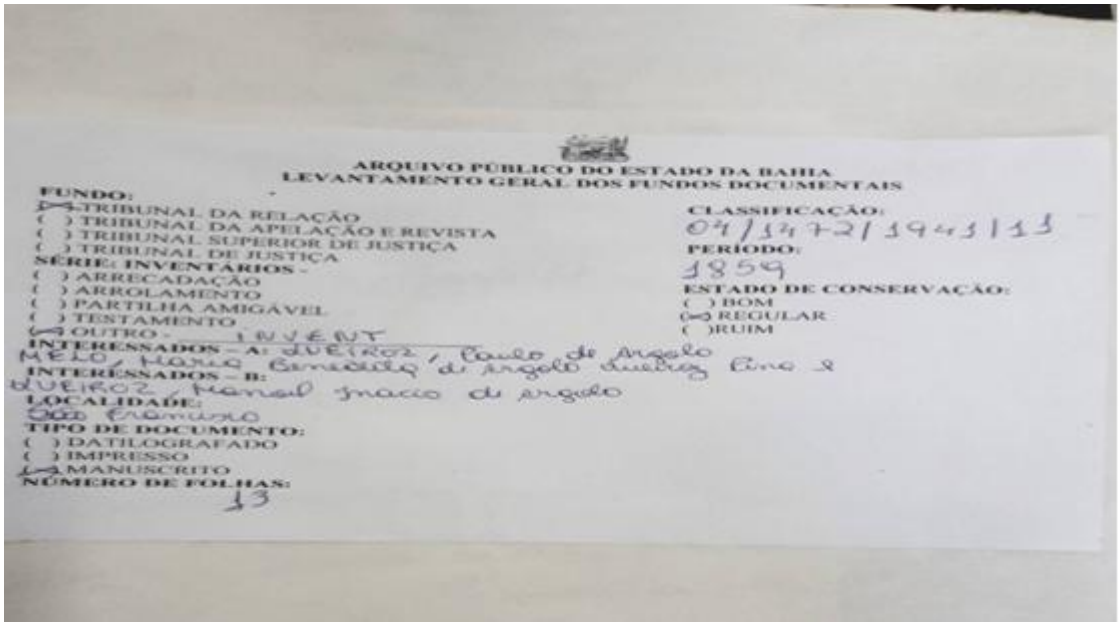


Fonte :IPHAN/foto do Convento Santo Antônio

Todo o material que compõe um acervo de documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos etc., são fontes de consulta que nos trazem informações; são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador. Nesse sentido, compreendo que ao fazer uma pesquisa histórica devemos ter consciência de que o objetivo da história é encontrar dados que expressem informações do período estudado em diferentes aspectos: político, econômico e social.

Resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas. Assim, é importante o foco em diversos documentos que venham trazer informações sobre o tema específico bem como do contexto político, econômico, social do período pesquisado. Partindo dessa premissa é que, além dos documentos de fontes primárias, sejam

protegidos pelo executivo e legislativos. Dessa forma, através desse guia de fontes, tenho buscado na coleta dos dados, analisar os relatórios dos presidentes da província, relatório da segurança pública, jornais da época dentre outras formas de documentos históricos que possam alimentar essa rede de informações históricas para o mundo acadêmico no município de São Francisco Do Conde.



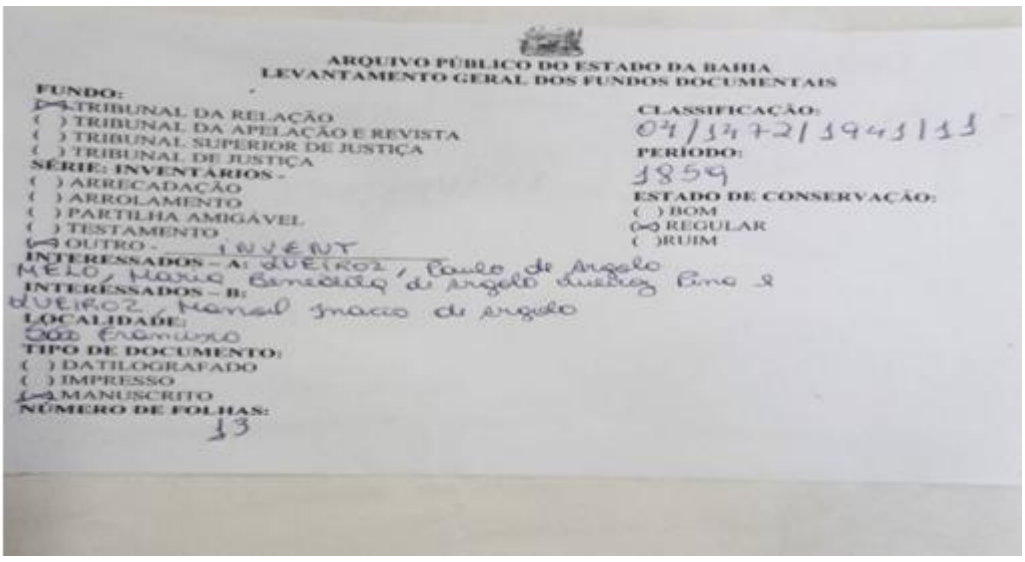
ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA
LEVANTAMENTO GERAL DOS FUNDOS DOCUMENTAIS

FUNDO:
(X) TRIBUNAL DA RELAÇÃO
( ) TRIBUNAL DA APELAÇÃO E REVISTA
( ) TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTIÇA
( ) TRIBUNAL DE JUSTIÇA
SÉRIE: INVENTÁRIOS -
( ) ARRECADAÇÃO
( ) ARROLAMENTO
( ) PARTILHA AMIGÁVEL
( ) TESTAMENTO
(X) OUTRO - INVENT
INTERESSADOS – A: DUEIROZ / Paulo de Angelo MELO / Maria Benedita de Angelo Dueiroz Pinto
INTERESSADOS – B:
DUEIROZ / Manoel Inacio de Angelo
LOCALIDADE:
São Francisco
TIPO DE DOCUMENTO:
( ) DATILOGRAFADO
( ) IMPRESSO
(X) MANUSCRITO
NÚMERO DE FOLHAS:
13

CLASSIFICAÇÃO:
04/1472/1943/11
PERÍODO:
1859
ESTADO DE CONSERVAÇÃO:
( ) BOM
(X) REGULAR
( ) RUIM

Fonte: Arquivo público da Bahia

Escrivão Titular- Feliciano Ferreira Da Malta Bacelar

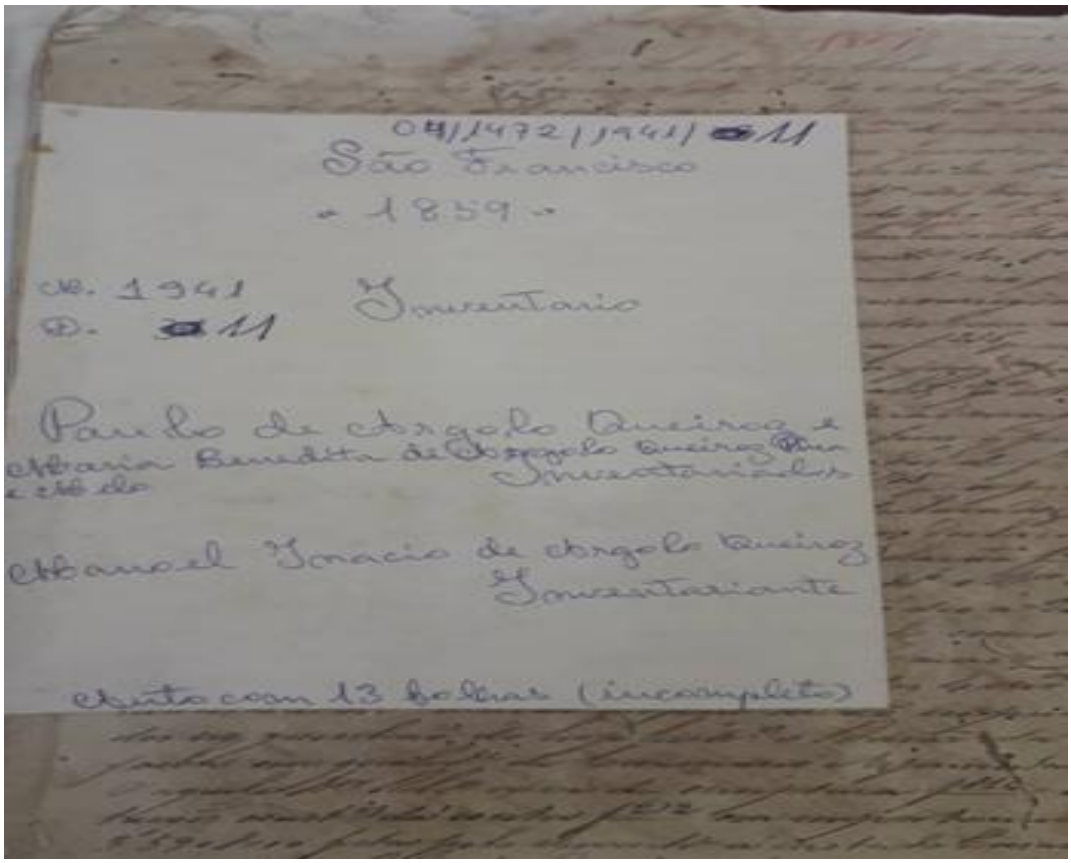


ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA
LEVANTAMENTO GERAL DOS FUNDOS DOCUMENTAIS

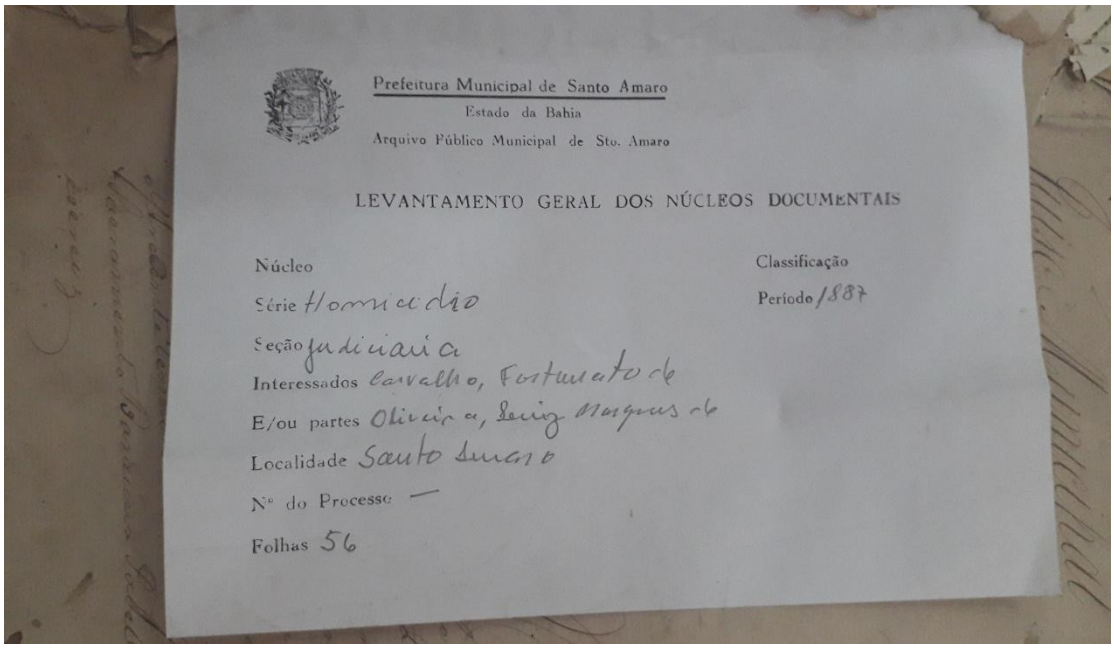
FUNDO:
(X) TRIBUNAL DA RELAÇÃO
( ) TRIBUNAL DA APELAÇÃO E REVISTA
( ) TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTIÇA
( ) TRIBUNAL DE JUSTIÇA
SÉRIE: INVENTÁRIOS -
( ) ARRECADAÇÃO
( ) ARROLAMENTO
( ) PARTILHA AMIGÁVEL
( ) TESTAMENTO
(X) OUTRO - INVENT
INTERESSADOS – A: DUEIROZ / Paulo de Angelo MELO / Maria Benedita de Angelo Dueiroz Pinto
INTERESSADOS – B:
DUEIROZ / Manoel Inacio de Angelo
LOCALIDADE:
São Francisco
TIPO DE DOCUMENTO:
( ) DATILOGRAFADO
( ) IMPRESSO
(X) MANUSCRITO
NÚMERO DE FOLHAS:
13

CLASSIFICAÇÃO:
04/1472/1943/11
PERÍODO:
1859
ESTADO DE CONSERVAÇÃO:
( ) BOM
(X) REGULAR
( ) RUIM

Fonte: Arquivo público da Bahia



Fonte: Arquivo público da Bahia


Prefeitura Municipal de Santo Amaro
Estado da Bahia
Arquivo Público Municipal de Sto. Amaro

LEVANTAMENTO GERAL DOS NÚCLEOS DOCUMENTAIS

Núcleo
Classificação
Série Homicidio
Período 1887
Seção Judiciaria
Interessados Carvalho, Fortunato de
E/ou partes Oliveira, Luiz Marques de
Localidade Santo Amaro
Nº do Processo —
Folhas 56

Fonte: Arquivo público da Bahia

Casamento do Desembargador, Saldanha Da Gama com a filha do Barão de cajaiba

Escrivão Titular- Feliciano Ferreira Da Malta Bacelar

Impedimento algum da de minha presença perante as testemunhas, o comendador, Manoel José De Almeida Couto e o capitão, Felisberto Gomes De argolo Ferrão, barão de guerra marinha, além de muito autentico e circunstante se colocar solenemente por palavras do presente, Dom José De Saldanha Da Gama, com dona Maria Augusta de Argolo Ferrão, natural de Portugal, filha legítima de Manoel De Saldanha Da Gama, e Dona Helena de Pentecoste De Saldanha Da Gama, existente nesta freguesia da vila e ele natural da Bahia, também filha legitima do Barão e Baronesa de cajaiba, ela já falecida moradora da freguesia de são Gonçalo da vila de são Francisco, e logo em seguida receberão as bênçãos nupciais na forma prescrita no ritual Romano, e para como se ter esse assento que assegurei, O Vigário, José Felix Ferreira De Araújo, nada mais se continha em os ditos assentos que fielmente fiz transcrever no propício uso a que me reporto em fé de que assino, Bahia freguesia de nossa senhora da Vitória, em cinco de julho de mil oitocentos e setenta nesta comarca como consagração.

Registro de Assento- (óbito)

Aos vinte quatro dias do mês de janeiro de mil oitocentos e quarenta e sete, perece de um acharque respiratório, Alexandre Pávulo (ainda criança) de um ano de idade, pouco mais ou menos sendo batizado em situação de perigo, pelo reverendo guardião frei Francisco

De Porciúncula. O falecido anjinho, filho legitimo do Excelentíssimo senhor, Alexandre Gome Ferrão Argolo, Barão de cajaiba, e da Baronesa Eudóxia Cândida Argolo Pina e Melo e Queiroz. Seus pais pertencem, a esta freguesia de São Gonçalo, vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde: foi encomendado por mim de capa de asperge e mais dez sacerdotes, sendo acompanhado para o convento dos religiosos novicia-nos desta vila e cujos carneiros foram sepultados do que para constar, fiz esses assentos e assinei, o Vigário encomendado, Hilário Florêncio De Araújo. Consta na página 34 do livro de óbito da freguesia de são Gonçalo, desta vila de são Francisco da barra do Sergipe do conde, 24|01 de 1847".

Inventário do Barão e Baronesa de Cajaiba.

Aos dois dias do mês de julho de mil oitocentos e setenta, pelas nove horas da manhã do dia- na igreja do monte de Nossa senhora Da Vitória da Bahia, de onde é contratante e morador da restante provisão completamente assinada por excelência reverendíssima na qual dispensa os proclames do contido, a culto documento anexar a sentença de justificação do estado do solteiro para a parte do nubente e um abaixo assinado para pessoas fidedignas que jurarão a ser a contratante, maior de vinte e cinco anos de idade, e achando-se assim tudo de conformidade com o despeito no sagrado concilio Prudêncio e constituição desse arcebispado depois de haver o cônjuge prestarem o juramento de não terem entre si.

Auto de partilha:

No ano do nosso senhor jesus Cristo, de mil oitocentos e setenta e oito em vinte três dias do mês de novembro do dito ano, nesta vila de são frâncico da barra do Sergipe do conde, e como devidamente casa de residência na vila, o doutor juiz de órfãos e ausentes, Francisco Liberato De Malta, juiz onde seu cargo também de escrivão do próprio ofício, admite isenção mais boas qualidade do juiz, Antônio Getúlio, bem como o tabelião de menores e bens, Camilo Marques De Souza, para o ofício de procedência da partilha dos bens que ficarão por falecimento da Excelentíssima Baronesa de cajaiba e sendo ali apartada as notas de inventário da dita falecida, asistenciada como fundamenta

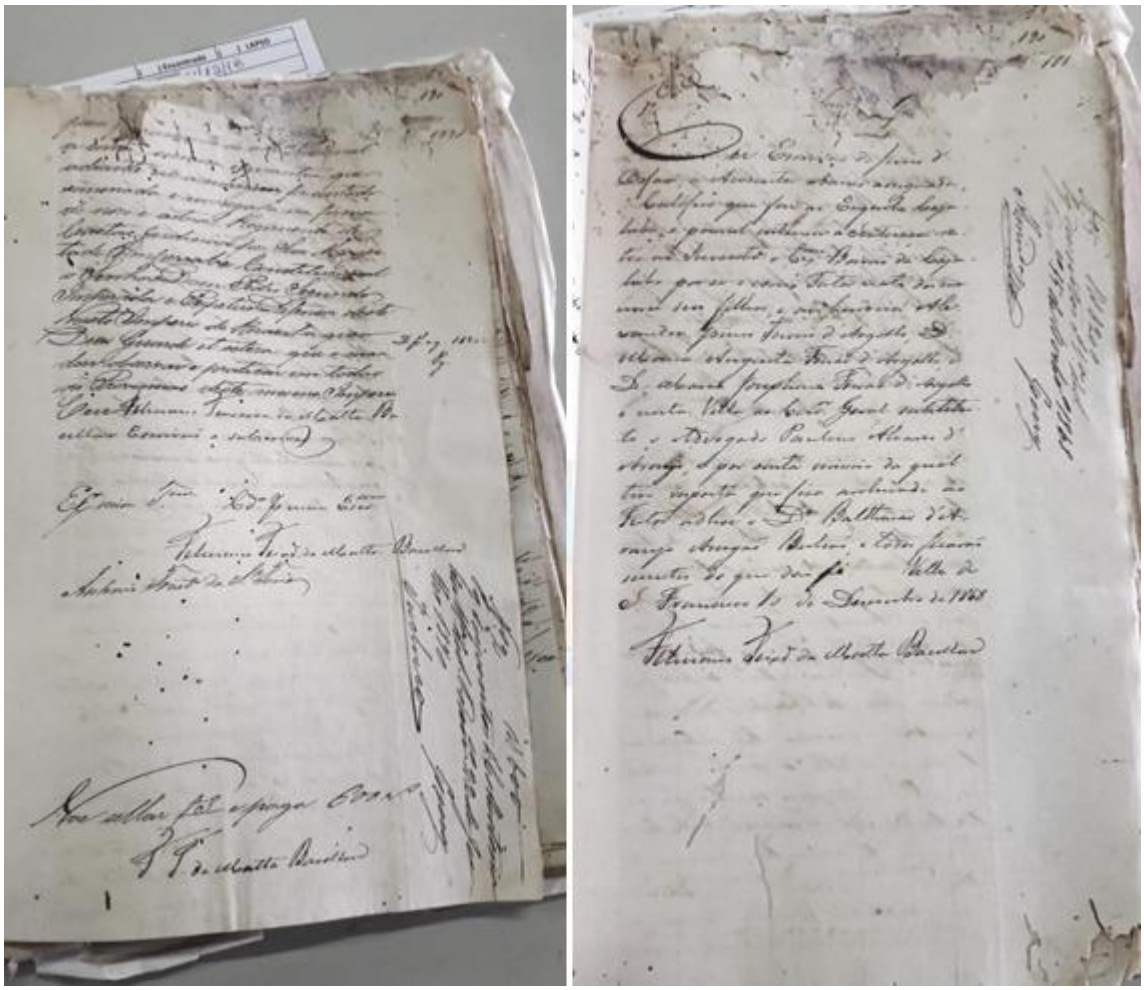
a viúva, ao Excelentíssimo Barão de cajaiba do mesmo litígio ordenou o dito juiz. As mencionadas partes davam depois de ler e comunicar os autos com atenção bem debaixo do manuscrito do seu ofício, vem toda a sua página em situação procedente a essa presente partilha,

Foto: Fonte- IPHAN, Solar de cjaiba, residência do Barão de Cajaib



Fonte: IPHAN, Solar de cjaiba, residência do Barão de Cajaib

Foto : Petição enviada pelo advogado de do Raimunda de Bittencourt a comarca da vila.



Documento- despacho do juiz da comarca da vila, ao Sr. Dom José de Saldanha Da Gama, genro do Barão de cajaiba



Considerações finais

Através de apontamentos dos mais diversos fragmentos do campo historiográfico, que permeia o município de São Francisco Do Conde, como um enigma no campo do conhecimento, sobretudo no que tange a composição; social, econômica e política. Essa constatação passa a ser instituída mais fortemente, entre os séculos XVIII e XIX, onde permite analisar essa relevância, na implementação de pesquisa pedagógico-didática como núcleo de fontes de pesquisa institucional no município.

Esse trabalho tem na sua composição de pesquisa historiográfica, aproximadamente quase 1000 documentos pertencente aos aspectos cronológicos a cima citados. Entre eles: Casamento, batismos, óbitos, inventários, além de documentos colonial-provincial casa de câmara e cadeia e comarca judicial. Todavia, vale ressaltar que essa pesquisa de catalogação documental não se consubstanciou na sua busca

plena por motivos de força maior (Pandemia), no qual levou o mundo a reduzir a quase zero as suas atividades de prestação de serviços, a partir de 2019, sejam elas instituições públicas ou privadas. Porém, se faz necessário a busca pela cultura do conhecimento e preservação histórico municipal, sobre os avanços que permitam a exploração da memória historiográfica, também pelas gerações futuras.

Por fim, o presente texto traz como objeto norteador e balizador, a discussão sobre a implementação das políticas públicas no campo da história, sobretudo entre os poderes executivo e legislativo, na introdução e promoção do conteúdo da memória historiográfica municipal.

Referências

Arquivo & Administração/Associação dos Arquivistas Brasileiros. Ano 1, NO (1972) - Rio de Janeiro: AAB, 1972 - ISSN 0100-2244.

A Câmara dos Deputados e a arquivística brasileira (1970-2000) [recurso eletrônico] / Vanderlei Batista dos Santos organizador. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série coleções especiais. Acervo arquivístico; n. 3 PDF)

GINZBURG, Carlo; LEVI, Giovanni. Abordagem tradicional da história. História do mundo. Disponível em: < https://www.historiadomundo.com.br/

Le Goff, Jacques, 1924 História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

Regimentos expedidos nos anos de: 1890, 1920, 1950, 1967, 1984 e 1991. BAHIA. Lei delegada nº 52, de 31/05/1983. MATOS, MTNB; ROSADO, RCCS. Memória do Arquivo Público do Estado da Bahia

O ***Arquivo*** Histórico Municipal da Cidade do Salvador é o guardião deste tão valoroso acervo que relatam à trajetória da cidade e dos cidadãos sendo a ***referência*** https://www.pciconcursos.com.br/concurso/fundacao-pedro-calmon-centro-de-memoria-e-arquivo-publico-ba-25-vagas

<h3 class="LC20lb DKV0Md">Arquivo Público do Estado da Bahia - Fundação Pedro Calmon</h3> pesquisa feita em, 20 de setembro de 2021.

Recebido em: 03/01/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): SANTOS, Albérico Conceição. Guia de fontes, sociedade e açúcar em São Francisco do Conde (BA). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.427-443, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Santos, Albérico Conceição. (jan./jun.2022). Guia de fontes, sociedade e açúcar em São Francisco do Conde (BA). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 427-443.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.444-456 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244.

Valeurs transtemporelles africaines: maillon epicentral pour l'ecole congolaise

Aimée Noëlle Gomas*
ORCID iD https://orcid.org/ 0000-0002-4826-3171

Résumé: L'éducation des enfants est une action qui doit intéresser les parents au premier plan car de cette action découlera l'avenir de ceux-ci. Malheureusement, aujourd'hui, les parents s'accordent pour dire que l'éducation de leurs enfants est un véritable casse-tête. Lesdits parents, préoccupés par les facilités qu'offre la modernité sont pris dans l'engrenage de la course contre le temps pour joindre les deux bouts de mois, délaissant ainsi leurs enfants à leur triste sort. Ainsi, la socialisation de leurs enfants prend un coup ; aussi jettent-ils leur dévolu sur l'école croyant que les enseignants feraient tout à leur place. Mais ceux-ci, mal formés, et eux-mêmes assimilés et corrompus par un système non adapté aux valeurs culturelles, n'éduquent pas mais focalisent leurs actions éducatives sur l'instruction uniquement, échouant ainsi à la mission qui leur est assignée : d'où la déchéance de l'école. Pour remédier à cette défaillance, le retour aux valeurs culturelles africaines s'impose

Mots-clés: Education; Enfants; Socialisation; Ecole; Valeurs Culturelles Africaines.

African transtemporal values: epicentral link for the Congolese school

Abstract: The education of childrenis an action which must be of primaryinterest to parents beacusethis action willderivetheir future. Unfortunately, parents todayagreethat the education of theirchildrenis a headache. Said parents concerned about the easeoffered by modernity are caught by the gearoffered by the race against time to make ends meet, thusabandoningtheirchildren to theirsad fate. So, theirchildren'ssocializationtakes a hit ; sothey set theirsights on the schooolbelievingthat the teacherswould do everything for them. But these, poorlytrained, and themselvesassimilated and corrupted by a system notadapted to cultural values do not educate by focus theireducational actions on instruction only, thusfailing the mission assigned to it : to where the forfeiture of school. To remedy all this, a return to african cultural values is essential

Keywords: Education; Children; Socialization; School; African Cultural Values.

Résumé en "kituba": Bu nkufi **,** Ku longa bana kele diambu yina fuana ku tala ntete bi buti tô ba kuluntu, samu ti diambu ya ku longa me ku talila luzingu na bawu. Kasi bubu yayi bi buti mingi ke na ku nzonza ti ku longa bana kele maso mingi. Bi buti yango kele na ku tala kaka nsayi ya bilumbu yayi na ku landa mbongo. Kasi bawu ke na ku bika bana na bawu ki nsona. Ni samu na yawu ṣimuntu ya bana na bawu ikele diaka mbote ve. Na mbanzulu na bawu "tukole" ke ku sala nionso. Kasi milongisi bawu mosi me ku longonka mbote ve. Ña bawu, mambu ya buala ikele na tina ve. Ba' kele na ku kulisa ṣimuntu ve kasi kaka yina me talila mambu ya "tukole". Ni yayu yina "tukole" me ku sumuka. N'a ku yidika diambu yayi, beto fuana ku vutukila bu koko ya beto.

Mots clés en kituba: Ndongosolo; bana; ṣimuntu; tukolo; bu kiki ya africa

Introduction

* est enseignante de carrière, tour à tour institutrice puis professeur de français en collège puis en lycée. Aujourd'hui, Docteur en Lettres, elle évolue à la faculté de lettres et de sciences humaines (Université Marien Ngouabi, Congo) dans la section Littératures et civilisations africaines où elle donne des cours de littérature orale.E-mail: gomasaime@gmail.com

Depuis la postindépendance jusqu'à ce jour, l'école formelle est en proie à une dérive morale inquiétante qui bat de l'aile jour après jour. Cette situation préoccupante fait que chaque parent devrait se préoccuper de l'éducation de son enfant et de l'avenir de celui-ci ; pourtant aujourd'hui, nombreux parents sont ceux qui s'accordent pour dire que l'éducation des enfants est un véritable casse-tête pour tous. Le couple ''modernisme - nouvelle conjoncture'' fait que lesdits parents soient pris dans l'engrenage de la course contre le temps pour joindre les deux bouts de mois et lorsqu'il n'en est pas ainsi, les rudiments qu'ils proposent pour éduquer leurs enfants sont insuffisants ou inadaptés.

Ces parents devenus des assimilés et/ ou des acculturés, la socialisation de leurs enfants prend un coup et souffre déjà du manque de repère culturel. Désemparés, ces parents jettent tout leur dévolu sur l'école croyant ainsi que les enseignants feraient tout à leur place, malheureusement ceux-ci eux-mêmes assimilés et corrompus par un système non adapté aux valeurs culturelles n'éduquent plus mais focalisent leurs actions éducatives sur l'instruction uniquement.

Dans ce contexte où « l'avoir prend le dessus sur l'être» tel que le stipule Ardoino Jean (1980, p.16), il est évident que la rue l'emporte sur tout, laissant échapper les enfants du contrôle de leurs aînés à tous les niveaux ; il va de soi que les enfants abandonnés à eux- mêmes prennent pour modèle des clichés copiés soit chez des amis, soit dans la rue et se les approprient. De cette démission des aînés découle aussi la déchéance des valeurs sociales à l'école qui devient le réel problème que nous posons.

Dans la perspective de trouver des approches de solutions, nous choisissons de travailler sur les: « valeurs transtemporelles africaines : maillon épicentral pour l'école congolaise ». Ainsi on pourrait se demander: d'où vient cette déchéance sociale à l'école? Comment se manifeste-t-elle? Quelles approches proposons-nous pour pallier cette situation ? S'il est entendu qu'actuellement, avec les possibilités qu'offre le modernisme, les enfants ne sont pas initiés aux valeurs culturelles et donc sont considérés comme des déracinés culturels, à travers ce travail, nous voulons montrer qu'il est encore possible d'adapter et/ou d'associer les valeurs culturelles africaines dans la formation sociale de l'enfant.

Au plan méthodologique, l'étude de terrain s'est effectuée dans le département de Brazzaville dans la période allant de janvier à mars 2020. Ces enquêtes de terrain faites concernent au premier chef, les enseignants du primaire et du secondaire et enfin, les parents d'élèves. Il s'est agi d'un échantillon de 82 sujets sur lesquels nous avons

enquêté. Nous avons aussi procédé à l'observation participante pour palper du doigt cette réalité sociale que l'on observe dans l'institution scolaire. Pour analyser les données collectées sur le terrain d'enquête, nous avons fait le choix de deux approches analytiques. Il a été question de l'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens et de l'approche psychosociologique.

Pour L. Bardin (1986, p.31), l'analyse de contenu «est un ensemble de techniques d'analyse des communications. Il ne s'agit pas d'un instrument mais d'un éventail d'outils, ou plus précisément d'un même outil mais marqué par une grande disparité dans les formes et adaptable à un champ d'application très étendu : les communications ». Cette technique d'analyse de contenu nous a permis de repérer, classifier, analyser et extraire les informations nécessaires à notre étude. L'objectif était de dégager des opinions qui confortent notre problématique. La méthode nous a permis de nous rendre compte de la relation qu'entretiennent nos enquêtés avec les structures sociales telle l'école.

Notre analyse a été réalisée sur la base des thèmes et sous-thèmes les plus significatifs car nous avons privilégié notre problématique. Nous avons adjoint une seconde méthode qui est l'approche psychosociologique : celle-ci nous a permis de cerner tous les contours socio-éducatifs liés au comportement des enseignants et des apprenants en y intégrant le rôle des parents (famille) dans la socialisation de l'individu-apprenant. Nous proposons pour ce travail le plan suivant : d'abord, la défaillance de l'école d'aujourd'hui qui se subdivise en deux sous points : Les faiblesses de l'enseignant et la dépravation des mœurs en milieu scolaire. Ensuite, les valeurs culturelles et leurs impacts sur la socialisation de l'enfant.

1.La défaillance de l'école d'aujourd'hui

Contrairement à l'éducation traditionnelle qui est assurée par la famille, la communauté et les sociétés traditionnelles, l'école formelle est l'institution habilitée et qui a pour vocation l'éducation des enfants qui lui sont confiés. L'école formelle est le maillon épicentral de la société dont la charge est l'instruction et la socialisation de l'enfant par l'enseignant. C'est à elle que revient toute la charge d'éduquer à la manière de Durkheim (2013, 4ème page de couverture), une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Cette fonction multilatérale et complexe que doit jouer l'institution scolaire connait des faiblesses importantes dans son ensemble.

Dans cette perspective, il importe de voir quelle est la place de l'enseignant actuel, pour pouvoir comprendre les origines de la défaillance de l'école.

1.1 Faiblesses de l'enseignant

Acteur essentiel dans le processus éducatif de l'enfant au sein de l'institution scolaire, l'enseignant devient, de nos jours, un animateur de cours et un non-maître, en ce sens qu'il est celui qui s'attèle peu à peu au niveau de l'instruction et se détourne de la socialisation des enfants qui lui sont confiés ; puisque tout est lié si l'on en croit à la théorie de la complexité d'Edgard Morin (1999) qui stipule : «il y a tissu interdépendant, interactif et inter- rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles »[1].

Il n'y a qu'effectivité dans les résultats si la complexité est de mise ; cette dissection de l'éducation en particule isolée telle instruction et socialisation est sans doute l'une des causes majeures à cette réalité socioéducative de cette déchéance que nous soulignons dans notre étude. Cette scission de l'éducation s'acclimate au facteur économique, politique et assimilationniste qui donne lieu à la déchéance des valeurs culturelles. Etant donné que le système éducatif africain ne se fonde qu'en grande partie sur l'instruction, l'enseignant qui est sensé incarné le rôle d'éducateur, il ne devient que pour la plupart du temps un instructeur désengagé à la tâche de la socialisation.

Aussi, avec la situation économique déplorable qui se pose en tout temps, ce dernier est souvent forcé de ne se considérer qu'en instructeur et non agent socialisateur de l'enfant-apprenant. La récession économique que connait l'Afrique, notamment le Congo, depuis les années 90, s'avère être révélateur de la déchéance de l'école congolaise c'est pourquoi, la conjoncture économique a une grande influence sur l'école et par conséquent, sur l'enseignant : ce pilier indispensable du processus de production d'éducation au Congo qui n'est autre que celui-ci (l'enseignant), est devenu au fil du temps en proie à la corruption d'où découle en partie la dépravation des mœurs. Cette situation sociale se fait ressentir tant dans les établissements primaires, secondaires qu'universitaires.

Le bilan pédagogique est alarmant, l'enseignant n'a même plus le cœur à la formation des esprits, à la transmission des connaissances, des compétences et des

[1] Morin E. (1999, p.17), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil, réédité par UNESCO.

valeurs essentielles consubstantiels de l'apprenant suite aux facteurs incitatifs liés à la corruption. Il en est de cela aussi, l'insuffisance, l'irrégularité et le retard de salaire qui conduisent l'enseignant à rechercher des sources de revenus supplémentaires. Cette condition peu aisée le fragilise largement. Selon les témoignages recueillis de nos enquêtés, bon nombre d'enseignants ne peuvent plus joindre les deux bouts du mois avec ce qu'ils perçoivent comme salaire pour ce, ils sont obligés de multiplier plusieurs efforts qui les jettent en pâture à cet antivaleur.

La pauvreté est de toute évidence le principal facteur de la corruption qui fragilise l'enseignant. En dehors du facteur économique, la politique est aussi un des éléments déterminants qui, nous semble-t-il, favorise la dégradation de l'enseignement et de l'enseignant. Tel que nous l'avons susmentionné pour ce qui est de l'enseignement, le système éducatif congolais s'appui sur le cartésianisme donc sur la disjonction de l'instruction et de la socialisation.

La reforme ou la refonte de ce système est l'apanage seul du politique qui sans doute peut contribuer à lutter efficacement contre cette déchéance des valeurs culturelles en proposant un système qui s'appuie sur la complexité. Ce manque volonté politique à ne pas reformer efficacement et essentiellement le système éducatif actuel favorise médiocratie.

Dans ce sens, l'on assiste au délitement des institutions. D'après nos enquêtés, le manque d'efficacité et de relevance des institutions fait que l'enseignant s'écarte du rôle et de la place que lui attribue l'école. Les antivaleurs ont largement investi le système éducatif. Ce qui confirme cette thèse, ce sont les slogans et propagandes politiques que nous avons vu prendre de l'ampleur dans la société congolaise et spécifiquement dans les écoles à savoir : « *ebongà, ebonga te, toujours meilleur* »[2]ou « *Moroboso* »[3] .

Cette attitude dégradante engendrée par les politiques est la signature programmée d'un manque criard d'institutions efficientes et sérieuses destinées à veiller à la méritocratie dans les institutions scolaires. Cette situation rétrograde dépouille l'enseignant de son rôle fondamental qui n'est pas seulement lié à la transmission de l'instruction mais à la socialisation de l'enfant ou de l'apprenant. D'autre part, le phénomène de ''pistonnage'' (''graisser'' la pâte pour bénéficier des avantages ou pour

[2] En lingala, «nous n'avons pas besoin de mériter pour être compté parmi les meilleurs».
[3] Ceci est aussi un slogan politique qui s'inscrit dans le sillage de la facilité comme pour dire : « nous serons toujours les premiers quoiqu'il arrive » dans la langue Mbochi.

voir les portes s'ouvrir derrière soi) a contribué à fragiliser le système éducatif d'où l'on note la pénurie d'enseignants de qualité : les plus méritants n'ont pas d'argent et donc ne sont pas pris et ainsi, nous avons des enseignants formés à la sauvette ou encore mal formés qui n'ont aucune déontologie et qui ne peuvent dans ce cas, ne pas être des modèles : ils favorisent la tricherie, le laisser aller, le manque de rigueur, la légèreté et l'absentéisme.

Ces enseignants ne savent pas qui ils sont et ont peur de sévir et/ou de dénoncer les vices des enfants.Une étude de la Banque mondiale (2017, p.2), portant sur sept pays africains, a montré que près d'un quart d'instituteurs de primaire étaient incapables d'effectuer une soustraction à deux chiffres, un tiers d'entre euxne savaient pas faire une multiplication à deux chiffres. Il ressort toujours de cette étude que moins de 10% des instituteurs appliquent de bonnes pratiques d'enseignement dans leur classe.

De ce fait, nous constatons que cette question concernant la mauvaise qualité d'enseignants est en partie due à la défaillance du système universitaire : la formation initiale. A titre d'illustration, les enseignants du primaire et secondaire sont pour la plupart du temps formés à l'université mais si cette institution ne repose plus sur la méritocratie, il n'est pas surprenant de voir l'école faillir et l'enseignant devenir un simple animateur de cours. Mais aussi, disons que si ce système éducatif ne met pas l'individu au cœur de tout, les antivaleurs seront toujours maitresses dans ce monde où l'intérêt économique et matériel prime en tout et sur tout.

Enfin, l'assimilation culturelle demeure à notre sens, l'un des facteurs socioculturels qui empêche à l'enseignant de jouer pleinement son rôle. Cette assimilation est marquée par la modernité au sens occidental.Une modernité qui oscille à contre-sens des valeurs africaines. En effet, cette modernisation est confondue à l'occidentalisation. Cette situation qui place l'enseignant dans une posture de déraciné culturel. Dépourvu de son pouvoir originel de maître par les réalités socioculturelles avilissantes, l'enseignant ne joue plus que le rôle d'instructeur. A cet effet, il devient la proie d'un système culturel qui l'empêche de revêtir sa casquette de mentor, de formateur et de maître.

2.Dépravation des mœurs en milieu scolaire

Au Congo, actuellement, l'école formelle ne se limite concrètement qu'à l'instruction. Car, ceux à qui incombe cette responsabilité ne font leur tâche qu'à moitié en ce sens que leurs efforts ne sont tournés que vers l'instruction. Ces acteurs de l'éducation

oublient le côté social ou la socialisation de leurs apprenants. Ce fait développe en grande partie, la dépravation des mœurs des enfants : ils sont donc des acculturés, des déracinés, des mal-éduqués. Nous avons assisté au cours de ces dernières décennies à plusieurs vices en milieu scolaire tels que les violences (sous toutes ses formes), la paresse causée par la facilité, l'absentéisme, l'impolitesse, la tricherie et la corruption, la légèreté et le libertinage. La plus récente remonte au mois de novembre de l'année 2020 ; il s'agit des élèves du secondaire de certains établissements publics et privés qui se sont livrés à des actes de sexisme et de pornographie à mondovision. Il est question de la danse « *Bina Kimpene* » (danse nu) comme le déclare Pascal Nguie (2020, p.1).

Cette danse sexiste et pornographique montre que, le taux de perversion aidant, la dépravation des mœurs a atteint son apogée dans nos écoles. Ces images dégradantes qui ont fait la une de l'actualité dénotent du caractère dépravant des mœurs en milieu scolaire. Ce n'est qu'après un tollé médiatique que le gouvernement congolais a pris la mesure de censurer cette chanson et suspendu les lycéennes qui se sont filmées à moitié nues dans une salle de classe, comme nous le confirme Congo Media Time (2020, p.1).

Mutatis mutandis, la responsabilité de cette dépravation de mœurs à l'école est partagée entre l'Etat, l'enseignant et les parents. De toute évidence, la première institution de la société c'est la famille ; elle demeure le noyau de la société. Si elle faillit, c'est toute une société qui s'écroule. Il s'avère qu'aujourd'hui comme hier, la famille congolaise est une mixture de deux cultures : la culture traditionnelle africaine et la culture occidentale. En effet, c'est une famille hybride de culture.

Cet aspect d'hybridité culturelle a contribué à jeter en pâture l'enfant suite à la complexité de la réalité socioculturelle déterminée tant soit peu par la mondialisation et la modernité au sens occidental. Cet abandon de la responsabilité parentale qui se manifeste par le rejet de la socialisation typiquement africaine de l'enfant, n'a fait que renforcer l'acculturation de ce dernier. Ceci est consolidé par l'effet décérébrant des médias qui sans doute le dénature dans son milieu et l'acculture de plus en plus. Certains enquêtés (parents) nous ont confié que la vitesse à laquelle le monde évolue ne leur laisse pas le choix.

Il faut joindre les deux bouts du mois pour s'en sortir. D'où ce revirement social que l'on constate éperdument : « le laisser-aller ». Tout est lié à la conjoncture économique. Pour ce, les parents abandonnent la socialisation de leurs enfants à l'école donc à l'enseignant qui, lui aussi, est envahi par plusieurs problèmes qui l'empêchent de jouer

son plein rôle. L'enseignant a peur de faire des remarques, des reproches à l'enfant, par peur de représailles de la part de la direction de l'école et /ou des parents d'élèves qui peuvent parfois se montrer intolérants et menaçants. Toutefois, pour ne pas mettre en danger son gagne-pain, l'enseignant se contente de transmettre des connaissances à l'apprenant sans remettre en cause le caractère désocialisant de ceux-là qui en manifestent.

3.Les valeurs culturelles et leurs impacts

De la définition du concept « valeur », A.S. Mungala (1982, p.2) écrit :

> Tout fait social ou de culture qui est conforme à la raison, à la nature de l'homme et qui répond positivement aux besoins fondamentaux de la majorité des membres d'une communauté humaine…les valeurs revêtent un caractère dynamique et permettent ainsi à l'individu de vivre en équilibre harmonieux aussi avec lui-même qu'avec les autres.

Dans un monde où les antivaleurs deviennent monnaie-courante, le retour aux valeurs culturelles africaines authentiques devient la clé de voûte d'une société bien équilibrée du point de vue comportemental. C'est dans cette perspective que le pape Jean-Paul II déclare :

> Il existe des valeurs communes à toutes les cultures parce qu'elles sont enracinées dans la nature de la personne. Il faut cultiver dans les esprits la conscience de ces valeurs, pour nourrir l'humus culturel.[4]

L'auteur nous fait comprendre que l'individu doit faire corps avec sa culture car les valeurs culturelles y sont attachées.

3.1 Les types des valeurs

Il existe deux types de valeurs à savoir : Les valeurs conjoncturelles ou relatives : elles sont ces valeurs qui ont été construites sur la base des données immédiates ; elles ne traversent pas les âges et ne s'inscrivent pas dans l'expérience de l'histoire c'est-à-dire qu'elles se meurent avec le temps. Il suffit qu'on change de contexte social ou culturel pour qu'elles s'étiolent. A titre d'illustration, P. Tshibamba (2014, p.54) fait mention de l'opération''tolérance zéro'' lancée par le Président J. Kabilaen R.D.C, une valeur

[4]Jean-Paul II cité par Zra Deli, (2008), « L'impérialisme culture occidental et devenir de la culture africaine : Défis et perspectives », mémoire de Philosophie, Grand Séminaire Saint-Augustin de Maroua.

conjoncturelle qui a consisté à lutter en ce temps-là, contre les antivaleurs est un exemple probant.

De cette façon, on pourrait aussi citer l'opération ''coup de poing'' qui avait consisté à encourager les jeunes de certaines zones à entretenir la salubrité des alentours de leurs lieux d'habitation ou encore l'opération ''ville propre'' qui consistait à curer les caniveaux de Brazzaville non pas par les éboueurs de la mairie de Brazzaville seuls, mais par les riverains. Ce sont donc des valeurs louables que l'on cultive en l'homme mais qui ne durent que de façon ponctuelle : à chaque opération, son objectif et sa durée. Ces valeurs conjoncturelles ne forment pas les jeunes même si elles favorisent l'esprit de groupe ; ce qui se crée de façon ponctuelle, s'estompe dès que l'activité est terminée.

Les valeurs trans-temporelles(ou acquis historiques) : d'elles, Mungala dit qu'elles ont un caractère universel et qu'elles émergent comme fondamentales du fait qu'elles sont enracinées dans la conscience publique et que leur abandon entraine des dégâts sociaux importants. Ce sont des valeurs qui ont été forgées depuis la nuit des temps par les sociétés humaines et dont l'existence est de tous les âges malgré plusieurs changements et mutations sociales. Ces valeurs transtemporelles sont formées par les valeurs ancestrales africaines celles que l'on identifie comme un legs immuable (Mamadou Diallo, 2017) et qui se présentent essentiellement comme suit : les valeurs cognitives, les valeurs morales et sociales.

Les valeurs cognitives : ce sont des valeurs qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu le raisonnement, l'intelligence, l'apprentissage. Ces valeurs sont utilisées dans la tradition pour la formation cognitive de l'individu.

Les valeurs morales et sociales : sont des règles et principes qui édictent rigoureusement la bonne conduite et mœurs appropriées nécessaires au vivre ensemble. A titre illustratif, Martin Blais (1980, p.85) affirme que les valeurs morales « sont des qualités (…) qui assurent le correct usage de tout ce dont on use dans une vie humaine ».

Parmi les valeurs morales et sociales que nous avons recensées pour cette étude figurent : le respect (sous toutes ses facettes), la politesse vis-à-vis des anciens, le sens de la responsabilité, l'honnêteté et l'obéissance. Le tout se traduit par le savoir-vivre et le savoir-être.

3.2 Intérêt des valeurs pour la socialisation de l'enfant

La socialisation est un processus d'inculcation par lequel l'enfant acquiert des connaissances. G. Rocher (2005, p.685) affirme que la socialisation est un processus par lequel l'individu, apprend et intériorise, tout au cours de sa vie, les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs. L'enfant doit être socialisé tôt pour être utile dans la société de demain. La socialisation est comme une initiation, avec des étapes à franchir : au fur et mesure que celui-ci franchit une étape, il doit assimiler des éléments nouveaux liés à cette socialisation. Actuellement, cette socialisation qui devait se faireà l'école, ne se donne plus.

Les valeurs ancestrales sont d'un impact positif dans la socialisation de l'enfant. Car elles contribuent à la formation de la personnalité de base de l'enfant. Au travers ces valeurs ancestrales, l'enfant (socialisé) devient un bien communautaire utile au progrès de la société ou de la communauté. Les sociétés traditionnelles africaines telles le Kongo Dia Ntotila, l'empire du Mali, l'empire du Ghana, le royaume du Dahomey (sont des sociétés qui) ont largement utilisé les valeurs ancestrales dans l'éducation de l'individu. La somptuosité et l'éclat de ces royaumes et empires sont la preuve de l'impact desdites valeurs sur l'individu. Leo Frobenius disait des gens du Kongo, qu'ils sont « civilisés jusqu'à la moelle des os »[5]. Par cette pensée, nous comprenons que les valeurs ancestrales ont un impact significatif sur la socialisation de l'individu.

Elles sont nombreuses ces valeurs et nous pouvons relever parmi elles, les valeurs morales et sociales : elles sont constituées des valeurs qui engendrent des normes éthiques liées à la morale et aux règles de comportement sociales. Ces valeurs s'inculquent déjà dès le bas âge, durant tout le processus de socialisation. Ce sont ces valeurs qui sont nécessaires au savoir-vivre de l'enfant ; ainsi, nous citons : l'honnêteté, la probité, le sens de la responsabilité, le courage, l'obéissance, l'hospitalité, le respect(des aînés, de la nature, des lieux, de la hiérarchie…). Dans une société où les antivaleurs font partie du quotidien des individus, le recours aux valeurs ancestrales devient une condition sine qua non pour une école efficiente et efficace. Ces valeurs serviront à orienter non seulement l'apprenant à l'école mais aussi l'enseignant qui, est en proie aux antivaleurs.A titre d'illustration, nous avons : le travail. Bakouma Malanda (2020, p.78) écrit :

[5]Frobenius L. cité par KestelootLilyan, 2002: Histoire de la littérature négro-africaine, Paris, Editions Karthala-AUF.

> Dans la société Kongo de Boko, chaque jour, tôt le matin, chaque individu vaque à ses occupations professionnelles : les uns se lancent dans les travaux champêtres (*makanga*), la chasse (*sampa*), la pêche (*loba*) etc. et les autres accomplissent les travaux domestiques parce que nul n'est sensé rester dans l'oisiveté. Certains enfants aident leurs parents et d'autres restent auprès des anciens pour les observer et apprendre. C'est à travers les proverbes et les contes pour n'en citer que ceux-là, que les Kongo véhiculent la valeur du travail que prône la tradition. Il n'y a que de liberté et d'épanouissement lorsqu'on travaille [(...)] Le travail est considéré comme une vertu. Aucun parent de la société Kongo n'encourageait l'enfant à la paresse. Au travers cette citation, nous comprenons que le *travail* est une valeur cognitive qui a été toujours au centre de la cognition de l'individu en Afrique.

Le même auteur sus-évoqué donc Bakouma Malanda (2020, p.80) soutien : La vie est de l'ordre du sacré. Tout être-humain a droit à la vie et nul ne peut prétendre l'ôter ou se suicider sous un prétexte quelconque. Aussi pour vivre longtemps sur terre, il faut respecter les anciens car ils sont le symbole de la sagesse et de la longévité. *Tala Mbuta yi kawuri niamba binkayi bibolele* : cela voudrait dire que dans l'eau, lorsque le vieux s'écrie, c'est que la crue a percuté ses parties intimes. Cela dit, il appartient aux anciens, *mbuta* de donner la sonnette d'alarme quand il y a la déchéance de valeurs sociales. C'est dans cette perspective qu'il importe de respecter ce dernier. Concernant le respect des parents, le dicton Kongo stipule : *Tata na maama benà, Nzambi ya ntoto* c'est-à-dire que le père et la mère sont les dieux sur terre, il est impérieux pour l'enfant de les respecter pour vivre longtemps. In fine, la nature est un mystère qu'on se doit de respecter en terre Kongo.

C'est autant dire que le respect de la vie et de la nature, la politesse vis-à-vis des anciens, est un ensemble de règles utiles à l'éducation de l'enfant. Les règles liées au savoir-vivre sont déterminants dans la socialisation de l'apprenant. Il en va de cela, le *kimuntu* qui est une valeur cardinale. Le *kimuntu* est un ensemble de valeurs traditionnelles que l'on inculque à l'enfant pendant toute la phase de socialisation. Le *kimuntu* peut être considéré comme la plus grande école de la vie permettant à l'enfant d'apprendre le vivre ensemble.

Conclusion

Somme toute, sous le prétexte de la modernité et de l'ouverture au monde extérieur, aujourd'hui, plus qu'hier, nous voyons des parents qui ont abandonné leurs

enfants aux média qui diffusent à longueur de journée des éléments qui frisent l'indécence voire même le vagabondage. Tant qu'il en est ainsi, malheureusement, les conséquences sont des plus désastreuses à tous les niveaux de la société, l'école y compris : de nombreux enseignants ont perdu le zèle qui devait les caractériser ; les vertus d'antan se sont émoussées pour laisser la place à l'intérêt pécuniaire ; les enfants, eux, pépinière de demain, futurs cadres et remplaçants de la génération actuelle mal encadrés et mal initiés aux valeurs sociales, choisissent la facilité et n'attendent que le tout cuit.

Or, le système éducatif est une organisation dont chacune des pièces du puzzle est importante et la défaillance d'une seule d'entre elles affecte tout le système. En fait, les vices observés en milieu scolaire sont le fait de la politisation de tout, du retrait des programmes des enseignements de la morale et de l'abandon de la jeunesse congolaise qui est livrée à elle-même. Faire recours aux valeurs culturelles serait la solution à adopterpar les trois entités que sont : les parents (famille), l'école (l'enseignant) et l'Etat (les institutions), puisque tous sont essentiels pour la socialisation de l'enfant ; tous doivent travailler en synergie pour de meilleurs résultats.

References

Ardoino J. (1980). *Éducation et relation, introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Unesco/Bordas.

Bakouma Malanda, C. E., (2020), « la communication traditionnelle : un aspect de l'éducation chez les Kongo du Pool (cas des Kongo de Boko) », mémoire de master recherche, Université Marien N'gouabi, Congo-Brazzaville.

Bardin, L.(1986). *L'analyse de contenu*.4.ed. Paris, PUF.

Blais, M. (1980). *l'échelle des valeurs humaines*, Montréal, Fides, Nouvelle édition, Collection Education et religion.

Congo Media Time.(2020). *Le gouvernement condamne le « challenge Kimpéné » la danse nudiste*. Disponible en: https://www.congomediatime.com Consulté le: 06 dec. 2020.

Durkheim, E. (2013). *Education et sociologie*, Paris, P.U.F.

Morin, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil/UNESCO.

Nguie, P. *Les meilleurs vidéos amateurs de la danse Bina Kimpéné…Bana balongoli bilamba*, https://www.sacer-infos.com

Rocher, G. (2005). *Introduction à la sociologie générale*.3.ed. Montréal, Hurtubise Editions HMH .

Tshibamba P., (2014). « la sanction en droit pénal. Outil important de dissuasion et de développement en matière d'éventuels détournements des deniers publics », mémoire de Licence, Université de Lubumbashi

World Bank Group.(2017). *What do teachers know and do ? Does it matter ? : evidence from Primary Schools in Africa*. Disponible en: https://openknoweldge. Worldbank.org/handle/10986/25964. Consulté le: 06 dec. 2020.

Reçu le: 12/04/2022

Accepté le: 25/05/2022

Pour citer ce texte (ABNT): GOMAS, Aimée Noëlle Gomas. Valeurs transtemporelles africaines: maillon epicentral pour l'ecole congolaise. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº 1, p.444-456, jan./jun. 2022.

Pour citer ce texte (APA): Gomas, Aimée Noëlle (jan./jun.2022). Valeurs transtemporelles africaines: maillon epicentral pour l'ecole congolaise. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 444-456.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.457-475 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

L'utilisation des langues nationales dans le systeme scolaire en Angola: perspectives ou problematique d'une planification linguistique

Anselmo Ilunga*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6267-6300

Résumé : Notre recherche porte sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif en Angola, et sur l'examen d'une meilleure planification linguistique qui peut contribuer à la promotion des langues. Ce travail vise à discuter l'utilisation des langues nationales dans le système scolaire angolais. C'est ainsi qu'à partir d'une enquête sur terrain à Luanda, nous avons obtenu différentes réponses sur le choix opéré par les élèves de 6° année primaire. Quant aux étudiants, et les enseignants à tous les niveaux, sans oublier les parents d'élèves et d'étudiants concernant l'utilisation des langues nationales à l'école. On conclut que la valorisation de nos langues grâce à leur utilisation scolaire n'exclut pas l'usage de la langue portugaise et des autres grandes langues de communication internationale, qu'on le veuille ou non reste d'incontournables outils d'ouverture au monde. L'utilisation scolaire de nos principales langues angolaises peut avoir de meilleures chances de succès, dans l'hypothèse où de nombreux fils de ce pays prennent conscience de l'importance que revêtent nos langues nationales.

Mots-clés: Langues Nationales; Planification Linguistique; Enseignement; Sociolinguistique

The use of national languages in the school system in Angola: perspectives or problems of language planning

Abstract: Our research focuses on the use of national languages in the education system in Angola, and on examining better language planning that can contribute to the promotion of languages. This work aims to discuss the use of national languages in the Angolan school system. Thus, from a field survey in Luanda, we obtained different answers on the choice made by the pupils of 6th year of primary school. As for students, and teachers at all levels, without forgetting the parents of pupils and students concerning the use of national languages at school. We conclude that the enhancement of our languages through their use in school does not exclude the use of the Portuguese language and other major languages of international communication, whether we like it or not, remain essential tools for opening up to the world. . The school use of our main Angolan languages may have a better chance of success, assuming that many sons of this country become aware of the importance of our national languages.

Keywords: National Languages; Language Planning; Education; Sociolinguistics

O uso das línguas nacionais no sistema escolar em Angola: perspectivas ou problemas do planeamento linguistico

Resumo: A nossa investigação centra-se na utilização das línguas nacionais no sistema de ensino em Angola e na análise de um melhor planeamento linguístico que possa contribuir para a promoção das línguas. Este trabalho tem como objetivo discutir o uso das línguas nacionais no

* Doutor em Ciências de educação. Opções: Linguística Francesa e didática pela Universidade Aix-Marseille/França. Pesquisador em Estudos Sociolinguística, Linguística e Ensino da Língua Francesa, metodologia do ensino. Chefe de departamento de Língua francesa e Professor de seminário de orientação, literatura francesa, tradução e interpretação, francês língua estrangeira. Docente da Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola, E-mail: anselmoilunga91@gmail.com

sistema escolar angolano. Assim, a partir de uma pesquisa de campo em Luanda, obtivemos diferentes respostas sobre a escolha feita pelos alunos do 6º ano do ensino primário. Quanto aos alunos, e professores a todos os níveis, sem esquecer os pais de alunos e alunos quanto ao uso das línguas nacionais na escola. Concluímos que a valorização das nossas línguas graças ao seu uso escolar não exclui o uso da língua portuguesa e as outras grandes línguas da comunicação internacional, gostemos ou não, continuam a ser ferramentas essenciais para a abertura ao mundo. . O uso escolar das nossas principais línguas angolanas poderá ter mais hipóteses de sucesso, desde que muitos filhos deste país tomem consciência da importância das nossas línguas nacionais.

Palavras-chave: Línguas Nacionais; Planejamento Linguístico; Educação; Sociolinguística;

Introduction

La question de l'utilisation des langues dans les systèmes scolaires d'Afrique a souvent été abordée en sens divers par les pédagogues, les psychologues, les linguistes et les différents responsables de l'éducation. En ce qui concerne l'Angola, on constate qu'à tous les niveaux les principales langues angolaises n'occupent pas, dans le système scolaire national, la place qui aurait dû être la leur. La langue maternelle, base authentique de l'expression de la pensée et des sentiments, véhicule privilégié de la culture et reflet de la personnalité, devait jouer son rôle de communication et d'échanges scolaires.

L'Angola, pays lusophone de l'Afrique australe, est un pays plurilingue et multilingue (Renard R., 2000 : 12). Il connait un problème sérieux, celui des échecs scolaires provoqués notamment par la non-maitrise de l'actuelle langue d'enseignement le portugais principal porte d'accès aux divers savoirs. Nous nous sommes posés, la question de savoir si de nouvelles stratégies pouvant aboutir à une planification ou une politique linguistique favorisant les langues nationales dans le système scolaire angolaise.

Et ne pouvaient pas être envisagées, à moyen ou à long terme, pour combattre le phénomène de déperdition des effectifs scolaires, et pour réhabiliter notre patrimoine national. La langue maternelle est l'élément primordial du développement de tout homme et de son identité culturelle. En fait, son utilisation privilégiée dans le système éducatif est susceptible de mieux assurer la formation intégrale de tout individu, d'assurer en définitive son véritable développement (Nazam, 1996: 10). L'hypothèse de recherche nous amène ainsi à répondre aux stratégies qui peuvent aider à une planification en ces termes : (i)D'être informé de la situation d'utilisation des langues nationales angolaise dans les systèmes éducatifs en Angola ; (ii) De créer les conditions des langues nationales angolaises pouvant permettre la meilleure utilisation dans le système éducatif en Angola. D'où l'importance d'une bonne politique linguistique, Dubois J, Giacono M. et Alii (2007:

369 ; Mbulamoko, 2006; De Robillard, 1989) ; (iii) De créer une politique ou planification linguistique qui peut aider à la conception d'un bon système éducatif angolais, et ces perspectives. (Hudon, 1976 ; Turi, 1977, apud Nkongolo, 2012).

Notre recherche vise à améliorer le niveau général d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement en Angola. Elle vise ainsi comme objectif général l'amélioration globale du niveau de l'enseignement dans notre pays, notamment, par la réduction des déperditions scolaires causées surtout par l'obstacle linguistique. L'enfant qui maitrise sa langue maternelle et apprend en cette langue bénéficie d'un meilleur développement dont il fera ensuite bénéficier lui-même son pays. La méthode utilisée pour notre recherche est la méthode d'enquête ou de sondage d'opinion, basse sur un questionnaire écrit.

Nous avons voulu connaitre les choix linguistiques exprimés par les élèves angolais des classes de 6e année secondaire, les étudiants de l'enseignement supérieur et universitaire, les enseignants à tous les niveaux. À ceux-là s'ajoutent les parents d'élèves, et d'étudiants concernant l'utilisation des langues nationales à l'école, ainsi que les raisons ou les motivations qui les pousseraient a opéré leurs choix. Notre travail porte sur la sociolinguistique, Puren C. (1978,1988 ; Cuq J. P. 1990: 223), et fait appel aux concepts suivants : politique linguistique, planification linguistique, multilinguisme ou plurilinguisme, aménagement linguistique.

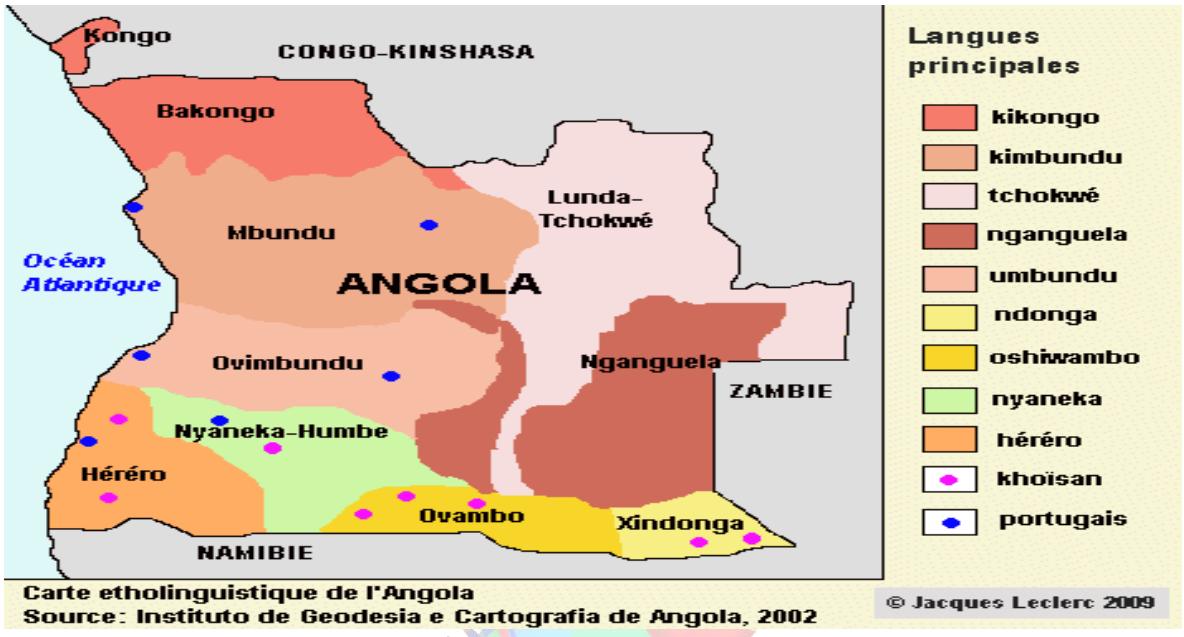
Aperçu de la situation linguistique de l'Angola

La situation sociolinguistique de l'Angola est complexe, car la plupart des États d'Afrique subsaharienne est une mosaïque linguistique comprenant la famille Niger Congo Kordofanienne selon Guthrie ou famille nigéro-congolaise (groupe Bissau congolais), une famille négro-Africaine ainsi que la famille Khoisane. Nous avons donc d'une part les langues bantoues, et d'autres partent les langues khoisanes. L'aire bantoue occupe plus de la moitié du territoire angolais (le nord, le centre, l'est et l'ouest. C'est seulement le sud qui comprend son aire ethnoculturelle.

Les provinces angolaises à langues bantoues : a) **Au nord :** Cabinda, Uige, Zaïre, Lunda Norte et Malange ; b) **À l'ouest :** Benguela, Bengo, Kwanza sul, Luanda; c) **À l'est :** Moxico, Lunda Sul; d) **Au centre :** Bié, Huambo, Kwanza tors ; e) **Au Sud :** Huila (une partie). L'Angola compte, une quarantaine de langues, dont les plus représentatives,

sont : Umbundu 35,7 %, de la population totale du pays, le kimdundu 26,6 %, le kikongo 9,8 %, Cokwe (quioco) 4,5 %, l'Oxikwanyama et l'oluyeneka.

Carte des langues angolaises



Les Provinces à langues non bantoues sont essentiellement des provinces situées au sud du pays : Cunene, Namibia, Cuando-Cubango et Huila (langues khoisans).

Politique et pratiques linguistiques dans les systèmes éducatifs de l'Angola

Découvert par l'explorateur portugais Diego Cão vers 1482, le royaume Kongo est bien établi de part et d'autre du fleuve. Après la conférence de Berlin en 1885 et le morcellement de l'Afrique centrale au profit des grandes puissances occidentales, les langues des nouveaux occupants dévirent ipso facto les langues de la colonisation, au détriment des langues et des cultures des colonisées. L'Angola deviendra une province du Portugal et le portugais fut imposé comme seule langue officielle au détriment des langues nationales.

L'utilisation des langues indigènes n'est permise que dans la catéchèse, et comme langue auxiliaire à la période d'enseignement du portugais. Sous le régime de l'indigénat et comme province d'outre-mer, la situation linguistique restera inchangée. À l'indépendance du pays en 1975, une place sera accordée en partie aux langues nationales. La loi 3/87 éprouva à titre expérimental l'alphabet de 6 langues nationales. Il s'agit de l'aménagement linguistique (Nazam H., 1996: 10).

C'est seulement en 1992 que la loi constitutionnelle réserve en son article 18 une place pour les langues. C'est à partir de ce moment que : « l'Instituto de Linguas Nacionas de Angola) a fixé les normes orthographiques de six langues nationales à savoir : le tchokwe, le kikongo, le kimbundu, l'umbundu, le ngangela, et l'oxikwanyama. Cet Institut a aussi étudié les aspects phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques, lexicaux et sémantiques des dites langues. Les résultats de ce travail de recherche ont servi de base à l'élaboration de documents pédagogiques pour une éventuelle introduction de ces langues dans l'enseignement primaire parallèlement au portugais.

Nous avons aussi la contribution de l'INIDE/Instituto Nacional de Investigação Desenvolvimento da Educação qui favorisa par ses recherches et efforts l'insertion des de 7 langues nationales dans l'enseignement primaire. Il s'agit des langues suivantes : Tchokwe, kikongo, kimbundu, umbundu, ngangela, oluyeneka, oxikwanyama. Ce projet visait l'édition du matériel didactique pour les élèves et professeurs, la formation des professeurs qualifiés, la correction linguistique et la généralisation de l'enseignement des langues nationales. Il sera question de l'aménagement linguistique (idem), la planification linguistique (de Robillard, 1989; Hudon 1976 ; Turi, 1977, cités par Nkongolo, 2012).

3 Résultats et discussion l'enquête sociolinguistique et principal résultat

L'objectif de l'enquête consiste à poser aux participants les deux questions fondamentales suivantes :

1. Souhaiteriez-vous l'introduction dans le système scolaire angolais des principales langues angolaises suivantes : le kikongo, le kimbundu, l'umbundu, le cokwe, le Ngangela, l'oluyeneka et l'Oxikwanyama.
   1. Comme langues d'enseignement ?
   2. Comme matières scolaires
   2. Quelles sont les raisons ou les motivations qui justifient votre choix ?

Le choix opérer par une communauté linguistique donnée constitue un caractère important ou prépondérant du fait qu'obéissant à certains facteurs socioculturels ou socioprofessionnels. (L'aménagement linguistique est l'ensemble organisé des actions nommées conforme à certaines lois et règle (Nazam H., 1996: 10). Les différentes tendances dégagèrent des opinions et préférences linguistiques exprimées,qui pouvant contribuer à la recherche des solutions à court, à moyen ou à long terme pour la

valorisation des langues nationales angolaises, pour la future planification linguistique dans le système angolais.

Nous sommes convaincus que l'utilisation des principales langues comme véhicules de l'enseignement peut contribuer à réduire le taux des déperditions scolaires et à revaloriser la langue, nos langues et nos cultures nationales. Des divers instruments de recherche, nous avons opté pour la méthode basée sur un questionnaire écrit. Ce questionnaire, nous l'avons voulu assez court et direct. Il devrait nous permettre de recueillir les options des participants en un temps assez court, et de nous consacre ensuite à la tâche de dépouillement des données récoltées.

Notre échantillonnage expérimental occasionnel est de 400 sujets, stratifiés au départ en quatre groupes ou sous échantillon de 100 sujets chacun. Travailler sur un échantillon de grande taille dans une population bien définie est une solution jugée généralement idéale. Mais si une telle solution ne peut adopter, il est souvent recommandé de délimiter la population d'échantillon à un niveau censé représentative, et capable de permettre l'évolution des répercussions possibles des écarts (Lambin, 1993: 194-194, d'Haindut : 1975 ; Landercy, 1982 : 315 cités par NKongolo (1997 : 289).

Pour la présente enquête, nous avons donc prévu un échantillon de 400 sujets ; 360 sujets seulement ont répondu valablement à notre questionnaire. Voici la composition définitive de notre échantillon. (i) Groupe I : Élèves angolais finalistes des secondaires (écoles de Luanda 100 sujets) ; (ii) Groupe II : Étudiants angolais de l'enseignement supérieur. (100 sujets), (iiI) Groupe III : Encadreurs pédagogiques et scientifiques des élèves et étudiants de Luanda (90 sujets) ; (iv) Groupe IV : Parents d'élèves et étudiants de Luanda (70 sujets).

Tableau nº 1 : Tableau général des différents groupes

	Groupe 1		Groupe II		Groupe III		Groupe IV		Total
	Élèves finalistes du secondaire Luanda		Étudiants de l'enseignement supérieur de Luanda		Enseignants et encadreurs		Parents d'élèves et d'étudiants		
Nombre	100	27,8 %	100	27,8 %	90	25 %	70	19,4 %	360
Proportions des femmes	30	30 %	35 %	35	20	22,2	20	28,6	105
Proportions d'hommes	70	70 %	65 %	65 %	70 %	77,7 %	50 %	71,4 %	255

Total								360
Niveau moyen de scolarité	6 ans secondaires		2 ans supérieurs et universitaires		2 ans supérieurs et universitaires		4 ans primaires	

Source : Donnés de recherche

Notre échantillon est hétérogène en raison de sa composition, c'est-à – dire que, le niveau général d'instruction, leur âge et leur sexe. Un échantillon hétérogène permet de rendre possible une grande variété d'opinions de la part du participant, en vue de permettre une interprétation plus large et plus objective des résultats de la part de l'enquêteur (De Landsheere, 1976 : 338-340). Pour le choix d'écoles d'enquêtes, nous avons tenu compte des facteurs suivants : (i) les facteurs matériels : qualité des locaux, les équipements, de l'organisation ; (ii) Les facteurs humains : le nombre, la qualification et l'expérience des enseignants et des dirigeants.

Les facteurs pédagogiques: le respect des programmes et des règlements, la discipline générale. Notre enquête s'est essentiellement déroulée à Luanda, capitale de l'Angola et ville la plus peuplée du pays avec prés 1,5 millions d'habitants, c'est une ville plurilingue et pluriethnique, un terrain propice pour une investigation sociolinguistique.
Pour le groupe I : l'intérêt est manifeste par ce que les jeunes finalistes aspirent aux études supérieures, l'envie de la découverte de donner à cette catégorie le sens de la curiosité et le gout du travail d'investigation.

Pour le groupe II : étudiants du supérieur, un peu de scepticisme au début, mais avec l'aide des professeurs sur place, ils s'ouvrent. Pour le Groupe III : les enseignants du secondaire sont un peu plus réceptifs, toujours avec l'aide ou les explications de leur directeur. Ceux du supérieur trop occupé par leurs travaux ont très peu contribué à notre recherche. Le groupe IV : les parents d'élèves et étudiants, généralement plus âgés, qui ont passé la moitié de leur temps en faisant la guerre ou en fuyant. Beaucoup, ne savent ni lire ni écrire et sont de plus en plus méfiants vis-à-vis des inconnus. Il faut leur parler en langues locales, ou alors utiliser un interprète. Les stigmates de la guerre marquent encore leur vie.

Les principaux résultats et leurs interprétations

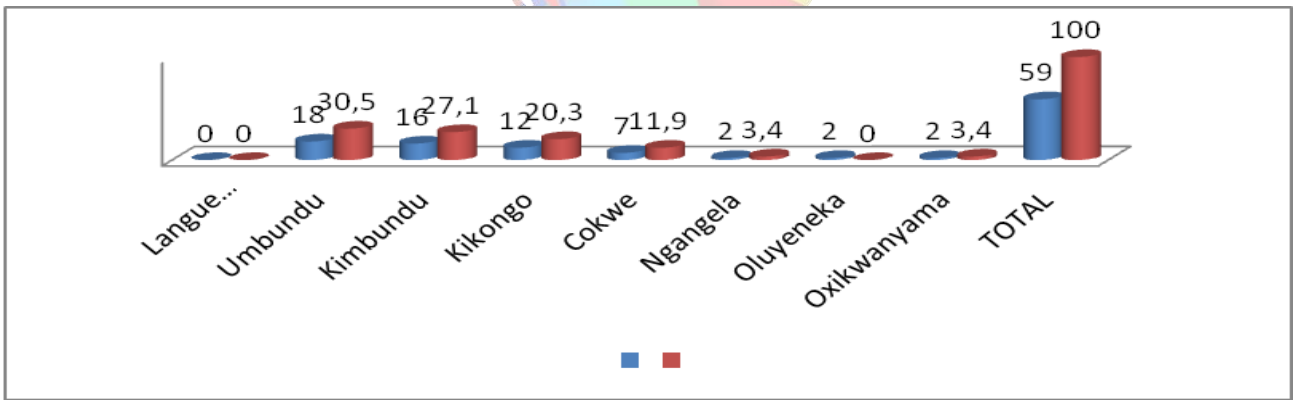
Langue d'enseignement choisi par le groupe I

Tableau n° 2 : Langues choisies comme langue d'enseignement

	N°	Pourcentage %
kimbundu	18	30,5
Umbundu	16	27,1
Kikongo	12	20,3
Cokwe	7	11,9
Ngangela	2	3,4
Oluyeneka	2	3,4
Oxikwanyama	2	3,4
TOTAL	59	100

Source : Donnés de recherche

Graphique n° : Langue choisie comme langue d'enseignement



Source : Donnés de recherche

Le tableau et graphique ci-haut révèlent que pour le choix des langues d'enseignement, trois langues se détachent nettement du lot. Il s'agit des langues suivantes : le Kimbundo, qui réalise le meilleur score, soit 30,5 % des faveurs des participants ; l'umbundu 25 % ; le kikongo 20,3 % ; le cokwe 11,9 % des préférences, occupe la 4° place, loin après les leaders précités. Les 3 premières langues totalisent ainsi, à elles seules, 77,9 % des faveurs des participants selon le chiffre de l'enquête. En ce fait ce pourcentage représente les locuteurs de Luanda, capitale du pays, point de rencontre de toutes les communautés linguistiques de l'Angola.

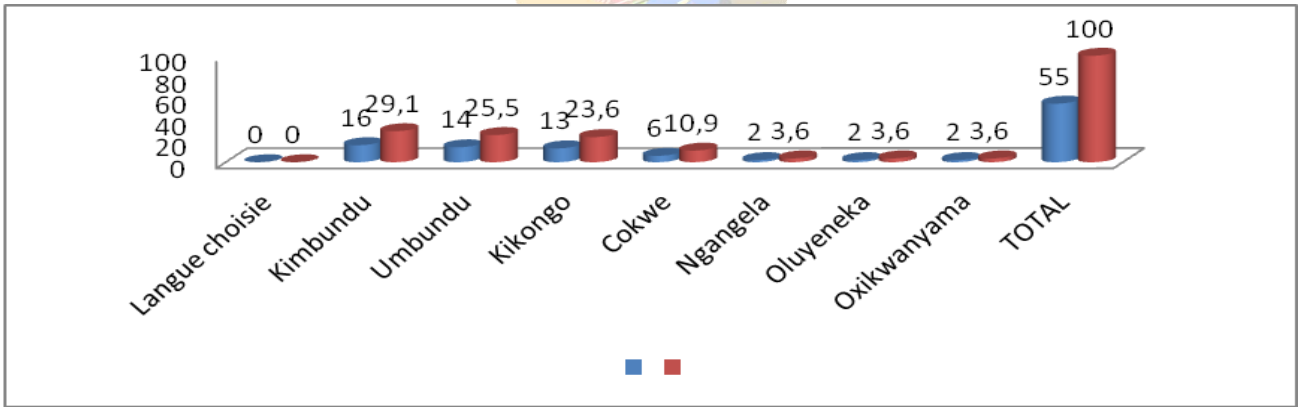
Ces chiffres nous semblent à première vue assez significatifs. Le ngangela, l'oluyeneka et l'Oxikwanyama apparaissent avec un score de 3,4 % de suffrage. Les trois premières langues sont mieux représentées suivies du cokwe qui occupe une position moyenne. Quant aux trois dernières, elles sont mal représentées.

Tableau n° 3 : Langue choisie comme langue d'enseignement par le groupe II

Choix opéré	Nº	Pourcentage %
kimbundu	16	29,1
Umbundu	14	25,5
Kikongo	13	23,6
Cokwe	6	10,9
Ngangela	2	3,6
Oluyeneka	2	3,6
Oxikwanyama	2	3,6
TOTAL	55	100

Source : Donnés de recherche

Graphique n° 2 : Langue choisie comme langue d'enseignement par le groupe II



Source : Donnés de recherche

Les commentaires chiffrés du tableau et graphique ci-haut, confirment ceux du tableau précèdent (groupe I) . Ici, la différence devient de moins en moins significative entre les 3 premières langues qui mènent au score, et qui totalisent, à elles trois un score total plus ou moins égal au 1 % soit 78,2 %. L'hégémonie des 3 principales langues nationales angolaises (le kimbundu, l'umbundu et le kikongo) semble se confirmer. Le

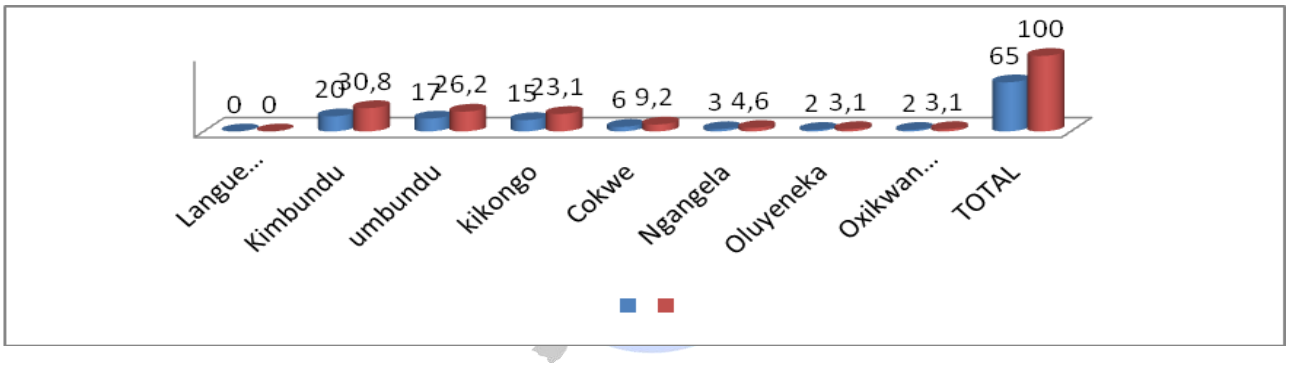
cokwe baisse légèrement, mais détient une moyenne au-dessus de 10 %. Les trois autres langues sont identiques.

Tableau n° 4 : Langue choisie comme langue d'enseignement du groupe III

Langue choisie	N°	Pourcentage %
kimbundu	20	30,8
Umbundu	17	26,2
Kikongo	15	23,1
Cokwe	6	9,2
Ngangela	3	4,6
Oluyeneka	2	3,1
Oxikwanyama	2	3,1
TOTAL	65	100

Source : Donnés de recherche

Graphique n° 3 : Langue choisie comme langue d'enseignement du groupe III



Source : Donnés de recherche

Le tableau est graphique ci-dessus nous présentent une situation similaire à celles du groupe II et du groupe I. Alors que les trois principales langues se maintiennent à un niveau respectable, la langue est en baisse (moins de 10 % de suffrages par rapport aux deux scores précèdent. Le taux cumule des trois principales langues dépassées ici le cap de 80 % de l'ensemble de suffrages favorables : le ngangela monte très légèrement à 4,6 %.

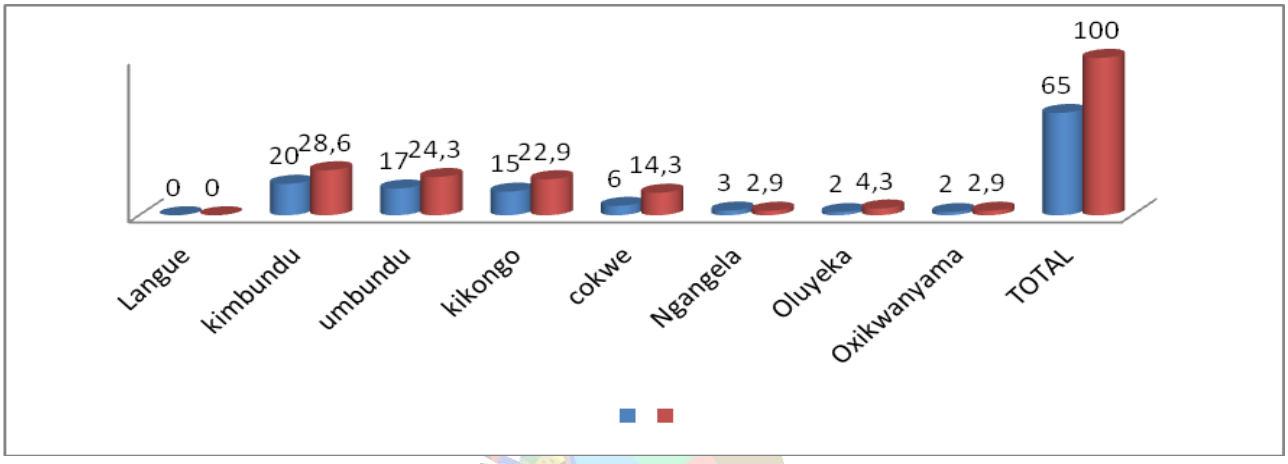
Tableau n° 5 : Langue choisie comme langue d'enseignement par le Groupe IV

Langue choisie	N°	Pourcentage %
kimbundu	20	28,6
Umbundu	17	24,3
Kikongo	16	22,9

Cokwe	10	14,3
Ngangela	2	2,9
Oluyeneka	3	4,3
Oxikwanyama	2	2,9
TOTAL	70	100

Source : Donnés de recherche

Graphique n° 4 : Langue choisie comme langue d'enseignement par le Groupe IV



Source : Donnés de recherche

Le tableau et graphique ci-haut présentent presque une situation similaire à celle des tableaux précédents. Pour les groupes I, II, III, la langue cokwe subit une poussée positive jusqu'à 14 % de suffrages réalisé, tandis que l'oluyeneka se démarque du ngangela est de l'oxikwanyama en réduisant de 4,3 %. L'oluyeneka subit une légère montée positive : 4,3 % des suffrages favorables.

Tableau n° 6 : Langues choisies comme langue d'enseignement

Langue choisie comme langue d'enseignement	Groupe I		Groupe II		Groupe III		Groupe IV		Total	
Nombre/%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Kimbundu	18	30,5	16	29,1	20	30,8	20	28,6	74	29,7
Umbundu	16	27,1	14	25,5	17	26,2	17	24,3	64	25,7
Kikongo	12	20,3	13	23,6	15	23,1	16	22,9	56	22,5
Cokwe	7	11,9	6	10,9	6	9,2	10	14,3	29	11,6
Ngangela	2	3,39	2	3,6	3	4,6	2	2,9	9	3,6
oluyeneka	2	3,39	2	3,6	2	3,1	3	4,3	9	3,6
Oxikwanyama	2	3,39	2	3,6	2	3,1	2	2,9	8	3,2
Total	59	100	55	100	65	100	70	100	249	100

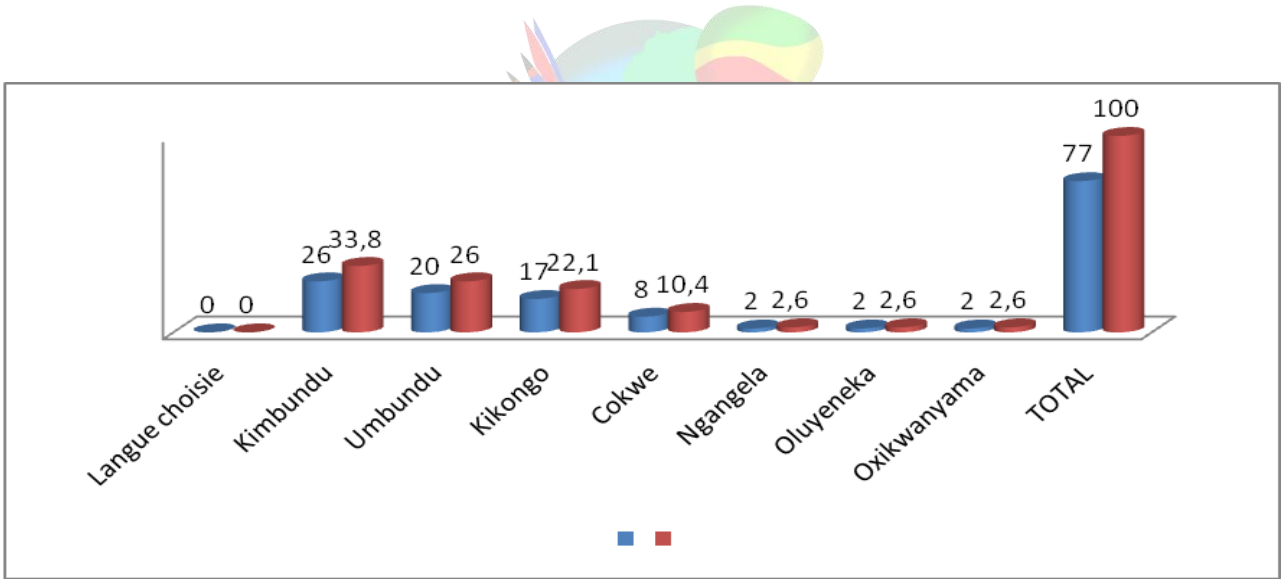
Source : Donnés de recherche

Tableau n°7 : Langues choisies comme matière scolaire Groupe I

Langue choisie comme matière scolaire	N°	Pourcentage %
kimbundu	26	33,8
Umbundu	20	26,0
Kikongo	17	22,1
Cokwe	8	10,4
Ngangela	2	2,6
Oluyeneka	2	2,6
Oxikwanyama	2	2,6
TOTAL	77	100

Source : Donnés de recherche

Graphique n° 5 : Langues choisies comme matière scolaire Groupe I



Source : Donnés de recherche

Le tableau et le graphique ci-haut nous présentent sans surprise le kimbundu en première place avec 33 % de suffrage favorables, suivi de l'umbundu 26 %, du kikongo 22,1 % et du cokwe 10,4 % de suffrages favorables. L'écart entre ces langues citées et les autres langues est aussi significatif pour le choix des langues comme matières scolaires que lorsqu'il s'agissait du choix des langues d'enseignement. Les langues comme,

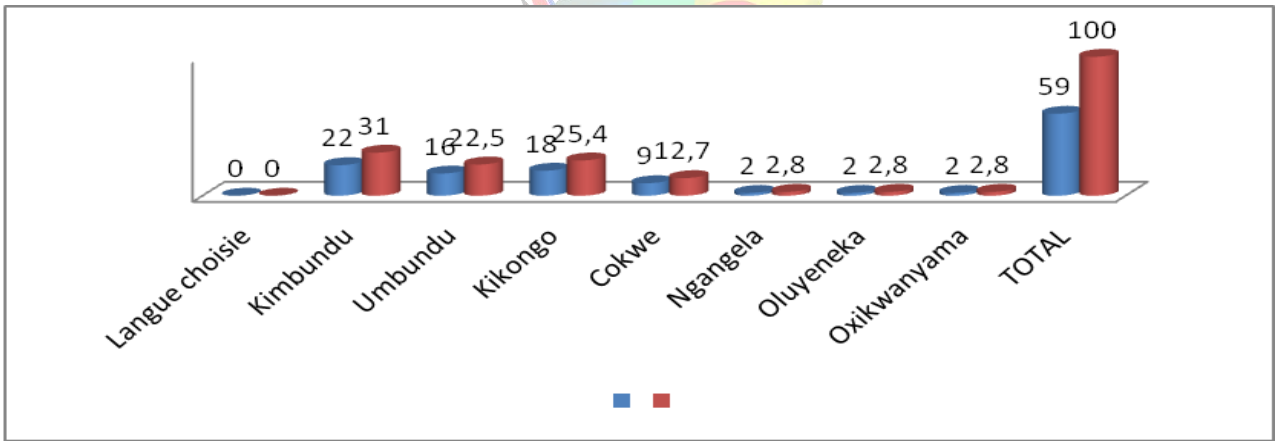
Ngangela, de l'oluyeneka et l'Oxikwanyama occupent la deuxième place avec un score de 2,6 % chacune.

Tableau n° 8 : Langue choisie comme matière scolaire Groupe II

Langue choisie comme matière scolaire	Nº	Pourcentage %
kimbundu	22	31,0
Umbundu	16	22,5
Kikongo	18	25,4
Cokwe	9	12,7
Ngangela	2	2,8
Oluyeneka	2	2,8
Oxikwanyama	2	2,8
TOTAL	71	100

Source : Donnés de recherche

Graphique n° 6 : Langue choisie comme matière scolaire Groupe II



Source : Donnés de recherche

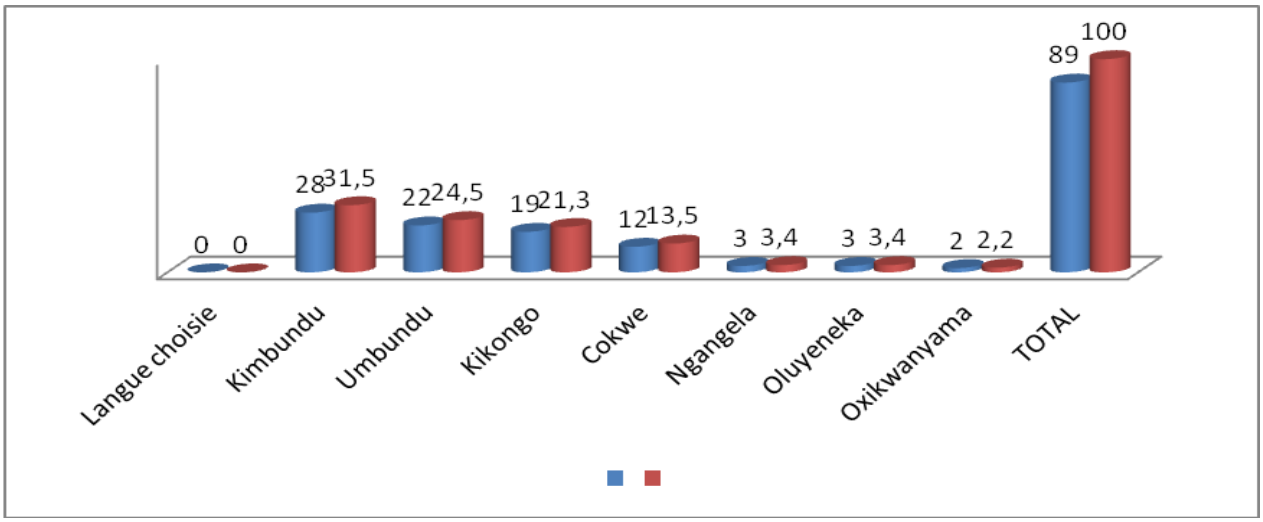
Le tableau nº 7 et le graphique n° 6 nous présentent la situation suivante : le kimbundu se maintient en tête, mais il y a une situation nouvelle. Le kikongo pour le groupe II matière scolaire, dépasse l'umbundu de 2,5 % sont de 25,4 % contre 22,5 % de suffrage. Le groupe II représente les étudiants du nord (Uíge, zaïre, Cabinda) qui viennent en masse à Luanda pour les études supérieures ou universitaires. Quant à la situation du ngangela, de l'oluyeneka et de l'Oxikwanyama, reste bas.

Tableau n° 9 : Langue choisie comme matière scolaire Groupe III

Langues	N°	Pourcentage %
kimbundu	28	31,5
Umbundu	22	24,7
Kikongo	19	21,3
Cokwe	12	13,5
Ngangela	3	3,4
Oluyeneka	3	3,4
Oxikwanyama	2	2,2
TOTAL	89	100

Source : Donnés de recherche

Graphique n° 7 : Langue choisie comme matière scolaire Groupe III



Source : Donnés de recherche

Le tableau et graphique illustre ci-haut présentent une situation similaire à celle du groupe II avec un peu plus de pourcentage pour l'ensemble de langues.

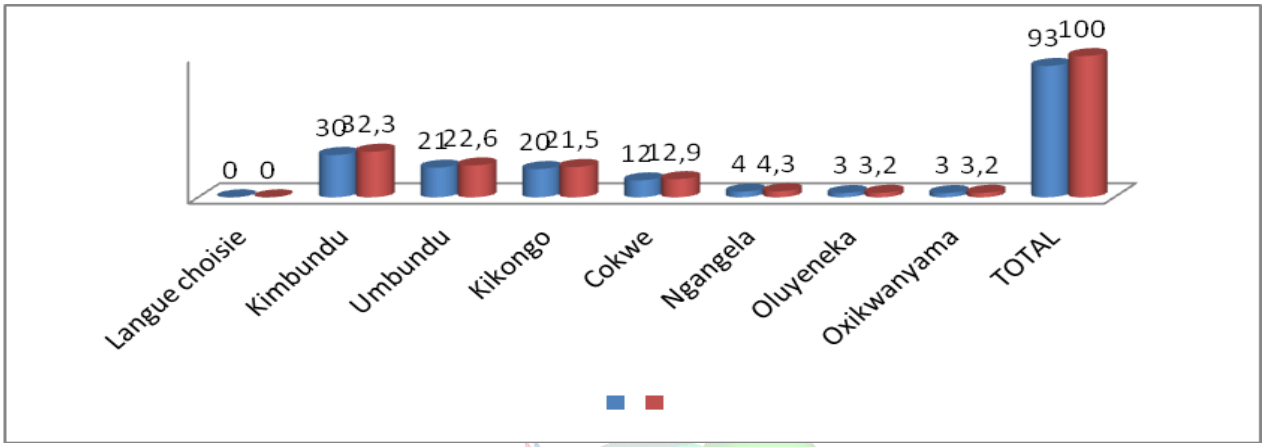
Tableau nº 10 : Langue choisie comme matière scolaire Groupe IV

Langue choisie comme matière scolaire	Nº	Pourcentage %
kimbundu	30	32,3
Umbundu	21	22,6
Kikongo	20	21,5
Cokwe	12	12,9
Ngangela	4	4,3

Oluyeneka	3	3,2
Oxikwanyama	3	3,2
TOTAL	93	100

Source : Donnés de recherche

Graphique 8º : Langue choisie comme matière scolaire Groupe IV



Source : Donnés de recherche

Le tableau et graphique supra nous présentent les résultats suivants : le kimbundu est toujours en tête avec 32,3 % de suffrages. L'umbundu est de 1 % de différence avec le kikongo. Le cokwe réalise plus de 10 % de suffrage. Les trois dernières langues à suffrages bas se maintiennent.

Tableau n° 11 : Orientations générales des résultats

	Groupe I		Groupe II		Groupe III		Groupe IV		Total	
Langues choisies	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
kimbundu	44	32,2	38	30,2	48	31,2	50	30,7	180	31,1
Umbundu	36	26,7	30	23,8	39	253	38	23,3	143	24,1
Kikongo	29	21,5	31	24,6	34	22,1	36	22,1	130	22,5
Cokwe	15	11,1	15	11,9	18	11,7	22	13,5	70	12,1
Ngangela	4	3,0	4	3,2	6	3,9	6	3,7	20	3,5
Oluyeneka	4	3,0	5	4,0	5	3,2	6	3,7	20	3,5
Oxikwanyama	3	2,2	3	2,4	4	2,6	5	3,1	15	2,6
Total	135	100	126	100	154	100	163	100	578	100

Source : Donnés de recherche

Les participants ont majoritairement choisi comme principales langues d'enseignement, les langues nationales suivantes : le kimbundu, l'umbundu et le kikongo,

par rapport aux suffrages réalises par les autres langues. La bonne place obtenue par le kimbundu s'expliquerait probablement par le fait que « c'est la langue autochtone du milieu d'enquête (Luanda et ses environs). Ses locuteurs s'expriment de temps à autre en langue afin de ne pas perdre leur culture au détriment d'autres langues. Le kimbundu à travers son peuple, sa culture, le média, l'église est bien d'autres, influence les nouveaux locuteurs à s'intégrer dans la société luandaise.

L'umbundu qui est parlé dans les quatre à cinq provinces d'Angola vient en deuxième position dans le choix des participants. Le kikongo occupe la troisième place aux suffrages généraux. Cela s'expliquerait par le fait que le peuple kongo de l'Angola a toujours sauvegarde sa culture, sa tradition n'importe où il va. Cependant, le kikongo n'est parlé que dans les trois provinces du nord du pays.

Le cokwe se faufile parmi les langues à forte audience au niveau général. Et pourtant, il n'est parlé que dans deux provinces et dans une partie des provinces plus à l'est (N-E) Lunda Norte et Lunda Sul et dans une partie de Moxico où il se retrouve une place de choix. Il est à noter que sur le plan du folklore traditionnel (culture), le cokwe se révèle toujours être une grande potentialité culturelle.

Quant aux langues qui ont réalisé, moins de scores ne sont pas à négliger plus que la catégorie. Toutes les langues nationales en groupes sont si importantes et démontre qu'en général, la population angolaise est pour les langues nationales aux niveaux régionaux. C'est-à-dire que toutes ces langues n'ont pas seulement de l'impact sur leurs territoires, mais aussi ailleurs.

Motivations exprimées par les participants pour certifier leurs choix linguistiques

Notre première grande question de notre enquête a consisté à demander aux participants de choisir la langue angolaise qui avait leurs préférences comme langue d'enseignement ou comme matière scolaire parmi les sept langues nationales que nous leur avons, proposée. La deuxième grande question de la même enquête a consisté à demander aux mêmes enquêtes de nous donner les principales raisons ou motivations qui, selon eux, justifient le choix qu'ils ont fait de l'utilisation scolaire de ces principales langues nationales angolaises.

Il nous a donc fallu analyser toutes les réponses recueillies, c'est-à-dire toutes les motivations exprimées par les participants, groupe par groupe, en réponse à cette deuxième question de notre enquête. Pour cette analyse, nous avons fait recours à la

lecture paradigmatique de Richterich R. et Chancerel J.L. (1980) pour les données d'enquête. Cette approche vise surtout à relever les occurrences des réponses relatives à un même type de questions et exprimées par les informateurs différents.

En fait, il s'agit à ce stade et pour le cas présent (analyse des motivations) de dresser un inventaire de thèmes impliqués par toutes les motivations exprimées par les participants pour justifier leurs choix linguistiques. Cette méthode propre à l'analyse de contenu permet de décider avec plus d'objectivité si plusieurs réponses apparemment identiques ou divergentes et n'émanant de personnes différentes, relèvent ou non d'un même contenu, d'un même thème ou d'une même problématique.

Selon Richterich R. et Chancerel J.L. (idem) : on recourt à l'analyse de contenu ou analyse thématique pour exploiter les données de recherche ou d'enquête relatives aux caractéristiques du contenu ou du discours dans la communication. Et tout cela comme méthode d'observation objective et systématique, qui conduit à une quantification et qui s'applique le plus souvent aux cas d'étude sur les opinions, les croyances, les attitudes, les valeurs, les motivations, etc.

En effet, les motivations exprimées par les participants concernent naturellement toutes les langues nationales angolaises prises d'une manière générale, alors que les variables propres ont chaque groupe de participant, âge, niveau de formation, intérêt immédiat, etc. Peuvent orienter les motivations du groupe concerné. Cela ne nous a pas empêchés, en fin de compte de regrouper toutes les motivations exprimées par catégorie de motivations par catégorie, pour en faire un commentaire de synthèse.

Les différentes catégories de motivations dégagèrent des réponses des participants. L'analyse de toutes les réponses de participants à la question concernant les motivations de choix a conduit à classer les différentes motivations ou raisons exprimées en 6 grandes catégories de la manière suivante, selon le contenu ou la thématique de chaque réponse. Pour nous, l'utilisation des langues nationales se justifie :

Tableau n° 11 : Catégorie

	Catégorie
Pour faciliter ou encourager la scolarisation des élèves	Scolarisation +
Pour diminuer la perte ou fuite des efforts scolaires	Déperditions —
Pour faciliter le suivi des élèves par les	Suivi +

parents	
Pour améliorer le statut des langues nationales en Angola	Statut +
Pour donner plus de valeur aux langues et aux cultures nationales	Cultures +
Pour permettre à nos langues de s'enrichir plus	Enrichissement +

Source : donnés de recherche

Conclusion

Ce présent travail présente le résultat d'une enquête menée principalement à Luanda capitale de l'Angola et carrefour des différentes communautés linguistiques et culturelles. Nous pensons avoir présenté, tant soit peu quelques tendances principales reflètent quelques réalités sociolinguistiques au plan scolaire.

La valorisation de nos langues grâce à leur utilisation scolaire n'exclut pas l'usage de la langue portugaise et des autres grandes langues de communication internationale, qu'on le veuille ou non reste d'incontournables outils d'ouverture au monde.

L'utilisation scolaire de nos principales langues angolaises peut avoir de meilleures chances de succès, dans l'hypothèse où de nombreux fils de ce pays prennent conscience de l'importance que revêtent nos langues nationales. En fait, comme les dépositaires et les véhicules irremplaçables de nos cultures millénaires, et à condition que les pouvoirs publient continuent à encourager les initiatives dans ce sens.

References

CUQ J.P. (1990). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.

DE LANDSHEERE V. et G, (1975), Définir les objectifs de l'éducation, THONE, Liège

DUBOIS J. et alii (2007). Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage

DUBOIS J. GIACONO M. et alii (2007) Grand Dictionnaire et Sciences du Langage, Paris

JAVEAU, C, (1990). L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien.4e édition revue/Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

MBULAMOKO N.M. (2006). La politique linguistique en République Démocratique du Congo, États généraux de la culture et des Arts, Kinshasa.

NAZAM Halaoui, 1996, politique et aménagement linguistique. Élaboration d'une politique linguistique, Greslet, Département de linguistique et de traduction. Université de Montréal (Montréal, Canada)

NKONGOLO J.J, 1997, choisir une langue d'enseignement au Zaïre, problématique et élévation d'une situation sociolinguistique, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Mons Hainaut, Belgique.

PUREN C. 1978, 1988. HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES, Édition originale papier : Paris : Nathan-CLE international, 1988.

RAYMOND R. (1985). Une éthique pour la francophonie, questions de politique linguistique, CIPA, Mons.

RICHTRICH, R. et CHANCEREL, J.L (1980) Identiying the meeds of adults learning a foreign language; council of europe; perganon press, oxford/newYork/Toronto

ROBILLARD, D. (1989). L'aménagement linguistique, problématique et perspectives, thèses de Doctorat "nouveau régime", Université de Provence.

Recebido em: 12/01/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): ILUNGA, Anselmo. L'utilisation des langues nationales dans le systeme scolaire en Angola: perspectives ou problematique d'une planification linguistique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.457-475, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Ilunga, Anselmo. (jan./jun..2022). L'utilisation des langues nationales dans le systeme scolaire en Angola: perspectives ou problematique d'une planification linguistique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 457-475.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1| p.476-488 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

A morfologia derivativa dos arabismos da botânica no português europeu

Nadia Tadlaoui *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4565-9936

Resumo: A origem do trabalho é uma parte da minha Tese doutoral (2018), intitulada: ***Os arabismos da Botânica na Língua Portuguesa: abordagem linguística***. O contato estabelecido entre as populações árabes e portuguesas através das viagens, do comércio, da estada dos árabes em Portugal, deixou vários vestígios. Em consequência deste contacto, a Língua Portuguesa integrou no seu léxico vários arabismos. Esses vocábulos de origem árabe foram adaptados ao sistema linguístico português. O **objetivo** neste trabalho é de falar da morfologia derivativa dos arabismos da botânica em português europeu, como fenômeno de contato das línguas capazes de medir o grau de integração das palavras de um domínio específico, como a designação das plantas, num sistema que representa o português contemporâneo em uso dentro da Peninsula Ibérica. A **metodologia** seguida: **1.** Al Andalus : a botânica na época d'Al-Andalus; **2.** O corpus dos arabismos de botânica na Língua Portuguesa; **3.** A morfologia derivativa dos arabismos da botânica em português europeu. **Conclusão**: as bases terminológicas da botânica de origem árabe permitem de criar outros derivados até 11 derivados e 40 palavras compostas duma só palavra emprestada, (exp : Laranja, Jasmim, etc.), isto significa que estão consideradas como palavras proprias ao sistema receptor. Esta investigação constitui uma etapa para pensar na realização de um *Dicionário de arabismos da Botânica na Língua portuguesa.* Este género de trabalho seria de uma enorme importância para o domínio académico, para o ensino e a aprendizagem, para linguistas, para especialistas de Botânica, e para o público em geral.

Palavras-chave: Arabismos da Botânica; Língua Portuguesa; Morfologia derivativa da origem da palavra emprestada.

La morphologie dérivée des arabismes de botanique en portugais européen

Résumé: L'origine du travail est une partie de ma thèse de doctorat (2018), intitulée: «***Les emprunts lexicaux d'origine arabe dans la botanique portugaise: approche linguistique***». Le contact établit entre les populations arabes et portugaises par les voyages, le commerce et le séjour des arabes au Portugal a laissé plusieurs traces. À la suite de ce contact, la langue portugaise a incorporé dans son lexique plusieurs mots arabes. Ces mots d'origine arabe ont été adaptés au système linguistique portugais. **L'objectif** de ce travail est de parler de la morphologie dérivée des arabismes de la botanique en portugais européen, comme un phénomène de contact

* Doutora em Estudos Ibéricos, especialidade Didática do Português, opção Linguística Portuguesa (FLUL Universidade Lisboa – FLSH Universidade MV Rabat-Marrocos). Teve mestrados em Interação cultural do Andalus com o Mediterrâneo (2013); e em Museologia e Mediação cultural (2019). É licenciada em: Estudos Portugueses(2013), Estudos Hispânicos (2008), Direito Privado Francês (2011), Ciências Políticas (Licenciatura de excelência) (2016). Autora do livro: "*Os Arabismos da Botânica na Língua Portuguesa: abordagem lingustica*", ed. IEHL UMV-Rabat 2018, e apresentado no SIEL (Salão Internacional da Edição e do Livro) de Casablanca (2019). Em coautoria (2021): 1. *Portuguesismos dos arabismos da botânica na língua bantu (kiyombe),* in Rev. Njinga & Sépé V.1, n°1 Brasil; 2. *Tradução da poesia "Miserere" de Lídia Jorge para o árabe,* in Rev. Njinga & Sépé V.1, n°2 Brasil**. 3.** Texto poético *Palavras Ao Meu Universo*, in Os dias da peste, Portugal: PEN clube português, Coord. Teresa Martins Marques e Rosa Maria Fina; **4.** Textos poéticos, in Antologia Poética Letras Em Marcha, Portugal: Calçada das Letras, a Antologia Poética foi apresentada na Feria do Livro de Lisboa em setembro de 2021. E-mail: tadlaoui_nadia@yahoo.fr;

entre les langues, qui est capable de mesurer le degré d'intégration des mots dans un domaine spécifique, comme la désignation des plantes dans un système qui représente le portugais contemporain utilisé dans la Péninsule Ibérique. La méthodologie suivie: 1. Al Andalus: la botanique au temps d'Al-Andalus; 2. Le corpus des arabismes de botanique en langue portugaise; 3. La morphologie dérivée des arabismes de botanique en portugais européen. Conclusion: les bases terminologiques de la botanique d'origine arabe permettent la création d'autres dérivés, jusqu'à 11 dérivés et 40 mots composés d'un seul mot emprunté (ex : Laranja, Jasmin, etc.), cela signifie qu'ils sont considérés comme des mots propres pour le système récepteur. Cette recherche constitue une étape vers la réflexion sur la création d'un Dictionnaire des arabismes de la botanique en langue portugaise. Ce genre de travail serait d'une importance énorme pour le domaine académique, pour l'enseignement et l'apprentissage, pour les linguistes, pour les botanistes et pour le grand public.

Mots-clés: Arabismes de la botanique; Langue portugaise; Morphologie dérivée de l'origine du mot emprunté.

مُلَخَّصْ فِي اللُّغَة العَرَبِيَة

المُورْفُولُوجِيَا المُشْتَقَّة مِنَ الْكَلِمَاتْ العَرَبِيَة الدَخِيلَة عَلَى اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة فِي مُصْطَلَح عِلْم النَّبَاتْ

مُلَخَّصْ: يُكَوِّنُ هَذَا العَمَل جُزْء مِنَ الأُطْرُوحَة الّتِي قُمْتُ بِإِنْجَازِهَا لِنَيْل دَرَجَة الدُّكْتُورَاة (2018)، تَحْتَ عُنْوَانْ: *مُقَارَبَة لِسَانِيَة لِلْكَلِمَات العَرَبِيَة الدَخِيلَة عَلَى اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة فِي مُصْطَلَح عِلْم النَّبَات*. إِنَّ التَّوَاصُلَ الذِي حَصَلَ بَيْنَ العَرَب وَ البُرتغَال عَبْرَ الرِّحَلاَت وَ التِّجَارَة وَ اسْتِقْرَار العَرَب فِي البُرْتُغَال خَلَّفَ العَدِيد مِنَ الآثَار.و لِهَذَا اِحْتَضَنَتْ اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة العَدِيد مِنَ الكَلِمَات مِنْ أَصْل عَرَبِي فِي قاموسها وَ مِنْ بَيْنِهَا المُصْطَلَحَات المُتَعَلِّقَة بِالنَّبَات. الهَدَفُ مِنْ هَذَا العَمَل هُوَ التَّحَدُّثْ عَنِ المُورْفُولُوجِيَا المُشْتَقَّة مِنَ الْكَلِمَاتْ العَرَبِيَة الدَخِيلَة عَلَى اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة فِي مُصْطَلَح عِلْم النَّبَاتْ، كَظَاهِرَة اِتِّصَال بَيْنَ اللُّغَاتْ قَادِرَة عَلَى قِيَاس دَرَجَة تَكَامُل الكَلِمَات فِي مَجَال مُعَيَّن، مِثْلَ تَسْمِيَة النَّبَاتَاتْ فِي مَا يُمَثِّلُ النِّظَام اللُّغَوِي البُرْتُغَالِي المُعَاصِر المُسْتَخْدَمْ دَاخِلَ شِبْه الجَزِيرَة الإِيبِيرِيَة. المَنْهَجِيَة المُتَّبَعَة: 1. الأَنْدَلُسْ: عِلْمُ النَّبَات فِي زَمَنِ الأَنْدَلُسْ. 2. الْكَلِمَاتْ العَرَبِيَة الدَخِيلَة عَلَى اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة فِي مُصْطَلَح عِلْم النَّبَاتْ. 3. المُورْفُولُوجِيَا المُشْتَقَّة مِنَ الْكَلِمَاتْ العَرَبِيَة الدَخِيلَة عَلَى اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة فِي مُصْطَلَح عِلْم النَّبَاتْ. الخُلاَصَة: إِنَّ القَوَاعِد اللُّغَوِيَة المُتَعَلِّقَة بِالمُصْطَلَحَات العَرَبِيَة الدَخِيلَة عَلَى اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة فِي عِلْم النَّبَاتْ، تُمَكِّنُ مِنْ إِنْشَاء مُشْتَقَّات أُخْرَى، تَصِل فِي بَعْض الأَحْيَان إِلَى 11 كَلِمَة مُشْتَقَّة، وَ 40 كَلِمَة مُرَكَّبَة، هَذِه المُشْتَقَّات لَهَا عَلاَقَة بِنَفْس الكَلِمَة المَصْدَر المُسْتَعَارَة، (عَلَى سَبِيل المِثَال:النَرَنْج ، يَاسَمِين، إِلخ)، وَهَذَا يَعْنِي أَنَّ الأَلْفَاظ المُكَوِّنَة مُبَاشَرَة مِنَ الأَصْل الدَّخِيل، تَنْتَمِي لِلنِّظَام اللُّغَوِي المُتَعَلِّق بِاللُّغَة الهَدَف. يُشَكِّلُ هَذَا البَحْث خُطْوَة نَحْوَ التَّفْكِير فِي إِنْشَاء مُعْجَم عَرَبِي لِلنَّبَاتَات بِاللُّغَة البُرْتُغَالِيَة. سَيَكُون لِهَذَا النَّوْع مِنَ العَمَل أَهَمِيَة كَبِيرَة فِي المَجَال الأَكَادِيمِي، وَلِلتَّعْلِيم، وَلِعُلَمَاء اللُّغَة، وَالمُتَخَصِّصِين فِي عِلْم النَّبَات، وَلِعَامَّة النَّاس.

الكَلِمَات المَفَاتِيح: الْكَلِمَاتْ العَرَبِيَة المُتَعَلِّقَة بِمُصْطَلَح عِلْم النَّبَاتْ؛ اللُّغَة البُرْتُغَالِيَة ؛ المُورْفُولُوجِيَا المُشْتَقَّة مِنَ الأَصْل الدَّخِيل.

Introdução

O contato estabelecido entre as populações árabes e portuguesas através das viagens, do comércio, da estada dos árabes em Portugal, deixou vários vestígios. Em consequência deste contacto, a Língua Portuguesa integrou no seu léxico vários arabismos. Esses vocábulos de origem árabe foram adaptados ao sistema linguístico português. O nosso objetivo neste trabalho é de analisar a morfologia derivativa dos arabismos da botânica em português europeu, como fenômeno resultante do contato entre línguas capaz de medir o grau de integração das palavras de um domínio específico como a designação das plantas num sistema que representa o português contemporâneo

em uso dentro da língua portuguesa, para demonstrar que mesmo dentro de um léxico emprestado que releva da pura designação, assistimos a um processo derivacional morfologicamente rico de uma das línguas românicas, muito importantes para comprender como devemos abordar cientificamente este fenômeno de contato de línguas. O texto inicia os debates analisando o Al Andalus: a botânica na época d'Al-Andalus. Em seguida, apresenta-se o corpus dos arabismos de botânica na Língua Portuguesa para depois fazer uma análise da morfologia derivativa dos arabismos da botânica em português europeu. O texto termina apresentando as conclusões e das referencias utilizadas

1- Al Andalus: a Botânica na época d'Al-Andalus

Não podemos abordar a questão dos arabismos na Língua Portuguesa sem falar da ocupação muçulmana d' Al-Andalus que durou durante Oito séculos, desde 711 até 1492, o que permitiu transmitir as costumes, ou seja, havia um intercâmbio cultural e linguístico entre as culturas.

Com a invasão da Península, a língua árabe foi adotada como língua administrativa nas regiões conquistadas. O árabe era a língua da elite, além de ser também a língua religiosa, a língua do Islão, credo adotado pelos berberes. **No caso de Portugal**, esta ocupação acabou em 1250, assim essa presença muçulmana durou cinco séculos e meia, foi suficiente para permitir aos moçárabes a transmissão de um grande número de vocábulos árabes **para o léxico português**, através da parte bilíngue da população. Havia um grande interesse pelo árabe, para o qual traduziram textos canônicos e jurídicos.

O brilho da cultura superior dos ocupantes exercia sobre eles uma forte atração. Os moçárabes não deixaram de receber influências enriquecedoras na literatura popular, na arte, nos conhecimentos científicos, na estratégia militar, nas técnicas marítimas, na organização administrativa e fiscal, na construção, na decoração das casas, na indústria e artesanato, no processo de exploração agrícola e pecuária, na alimentação e no traje. Nestas áreas penetraram centenas de palavras (Maria José de Moura Santos, 1980: 578).

Según Maria José de Moura Santos (1980: 582) : "***O português moderno*** *regista quase 954 palavras de origem árabe, especialmente em relação aos domínios como matemáticas, medicina, farmacologia, astronomia, química, mineralogia, arte, navegação, pesca, organização administrativa, judicial, fiscal, sistema de licenças, tributos, impostos, pesos e medidas, processos de venda, armazenagem e distribuição de*

produtos, indústria, artesanato, instrumentos musicais, peças de vestuário, objetos de decoração e de utilidade doméstica, técnicas de construção de casas, agricultura e botânica".

A Botânica árabe deixou um impacto muito forte no vocabulário português, que faz parte da beleza deste paraíso ibérico. A agricultura tinha alcançado um alto nível de desenvolvimento na Península Ibérica, alcançou o seu momento cúspide durante os séculos XI e XII.

Os primeiros passos ou antecedentes desta escola estavam pesquisados na Córdova, no círculo dos médicos, farmacólogos e botânicos que estavam agrupados em torno aos monarcas ¿Abd ar-raḥman III *عَبْد الرَّحْمَان* (912-961) e o seu filho Al-Ḥakam II *الحَكَم* (961-976), entre os quais se destacam uma série de figuras como por exemplo

Ibn- al- ¿Awwām[1] *ابْنُ العَوَّام* (Abu Zakaria Yaḥya bnu Moḥammed bnu Aḥmad bnu Al-¿awwām AL-Iʃbīlī *أَبُو زَكَرِيَا يَحْيَى بْنُ مُحَمَّد بْنُ أَحْمَد بْنُ العَوَّام الإِشْبِيلِي*), faz parte dos sábios do séculoVI de hégire / do século XII gregoriano, conhecido pela sua obra "*Kitāb Al-Filāḥa* *كِتَاب الفِلاَحَة*" (O Livro da Agricultura). Citam-se e descobrem-se numerosas variedades de espécies botânicas como: Trigo, azeitona, etc., que completam a grande riqueza genética de agricultura andaluza do século XII.

Dada a importância da Botânica árabe na época de Al-Andalus, entravam muitas palavras no léxico português, e ficavam registradas através da história com tinta de ouro, graças ao intercâmbio intercultural entre as civilizações, às viagens, à curiosidade científica, às descobertas, etc.

2- O corpus dos arabismos da botânica na Língua Portuguesa

No que diz repeito a nossa Tese que está sobre os arabismos da Botânica na Língua Portuguesa contemporânea, o corpus estava recolhido e verificado em muitas fontes, os mais importantes são os seguintes:

A- Os Dicionários :

- *Figueiredo Cândido* (1913).
- *Raul D'Oliveira Feijão* "Elucidário Fitológico (1961).
- *Língua portuguesa contemporânea da Academia das ciencias de Lisboa* (2001).
- *José Pedro Machdo* (2003).

[1] Ibn- al- ¿Awwām *ابْنُ العَوَّام, apud* Hassan Ḥafiẓī ¿Alaoui *حَسَن حَافِظِي عَلَوِي* (2011: 203).

- *Porto Editora* (2011).
- *Dos arabismos de Adalberto Alves* (2013).

B- Os Institutos especializados:

- Instituto superior de Agronomia em Lisboa
- Instituto de agronomia e veterinária Hassan II em Rabat.

C - Os jardins públicos :

- Jardim de Rato em Lisboa.
- Jardim de Ajuda em Lisboa.
- Horto do Campo Grande.

Os resultados do nosso trabalho de Investigação da Tese permitiram verificar o uso de mais ou menos de **108** palavras dos nomes das plantas e das árvores no português da Península Ibérica.

Entre os empréstimos da Botânica na Língua Portuguesa seguem alguns nomes:

- **Nomes das flores**:

Nomes em português	Nomes em árabe	Nome científico	Nome en francês	Foto
AÇAFRÃO	az-za¿farān الزّعْفَرَان Dial: *الزّعْفَران الحُرّ، الزّعْفَران الزّرَاعِي، الجِسَاد، الجَسَد، الجَادِيّ.* *زْعْفْرَان، الحَاذِي، الجَاد، ريمْقَان، قَرْمَد، خَلُوق ، الزَّعْفَرَان، الكُرْكُم، جَادِي، ريمْقَان*	*Crocus sativus L.* *erva ruiva, açaflor, crocus cultivado.*	*safran vrai*.	 

ADELFA	ad-dafla الدِّفْلَى Dial: *الدِّفْلَة، الدَّفْلَة، أَلِيلِي، أَرِيرِي، أَنِينِي، دِفْلَى، خُوزْهَرْج، هَرْزَارَة، وَرْدُ الحِمَار، حَبَق الفِيل، سَمّ الحِمَار، حَبَن، الدِّفْلَة الوَرْدِيَّة أَلِلِ، إِلِل، ثُفِيتِيا، دِفْلَى أَصْفَر، وَرْد الحِمَار*	*Nerium oleander L.* da família das Apocynaceae. *alandro, aloendro, espirradeira, cevadilha, loendro, loandro, loandro-da-índia, loureiro-rosa.*	*laurier rose*	
ALFALFA	Al-ḥalfā? الحَلْفَاء Dial: *الفَصَّة، النَّفْلَة. قَضِب، بَرْسِيم حِجَازِي، صَفْصَفَة*	*Medicago sativa L.* família das Fabaceae. *feno-da-Borgonha, luzerna, luzerna-da-Suécia, luzerna-de-sequeiro, melga, melga-dos-prados.*	*luzerne*	
ALFAZEMA	Al-xuzāma الخُزَامَى Dial: *الخُزَامَى، الحَلحَال، إِجْيِز، الكُحَيْلَة، زُعْتَر الحَمِير. خُزَامَى، خُزَامَى، تِزْرت، إِكِيكِز. الأَفْنَدَر، الأَوْنْدَة، خُزَامَا، هَنَان، ذَكَرِيَة*	*Lavandula angustifolia Mill.* da família das Lamiaceae.	*lavande*	

Quadro 1: Nomes das flores de arabismos da botânica na Língua Portuguesa

- **Nomes das árvores**

N. en portugais	N. en arabe	N. scientifique	N.en français	Photo
AZEITONA	Az-zaitūn الزَّيْتُون Dial: *الزَّيْتُون، زَيْتُون، زَيْتُونَة، الشَّجَرَة المُبَارَكَة، تَهَيْمْت*	*Olea europaea L.* Da família das Oleaceae.	*olivier cultivé.*	
AZAROLA	Az-zu¿rūr, *zo¿ rūra* الزُّعْرُور، زُعْرُورَة Dial: *الزَّعْرُور، الذِّمَام، أَذْمَام، بُوسُوزُولُو، مِسْنَغْطَن، تَازَعْرُورْت. زَعْرُور، زُعرُور، التُّفَّاح البَرّي*	*Crataegus azarolus L*. paquena árvore, da família das Rosaceae. *azaroleiro, azeroleiro.*	*aubépine*	

Quadro 2 : Nomes das árvores de arabismos da botânica na Língua Portuguesa

- **Nome de planta**

N. en portugais	N. en arabe	N. scientifique	N.en français	Photo
ALFACE	Al-xass الخَسّ Dial: *الخَسّ.شْلاَدة، هَنْدَبَة، هَنْدَبَاء، سَرِيسْ، مُرَيْر. لُغْسْ. لِيتُوفِش. خَسّ، سَلاَطَة*	*Lactuca sativa L.* n. m .planta da família das Asteraceae.	*laitue*	

Quadro 3 : nome de planta de arabismos da botânica na Língua Portuguesa

3- A Morfologia derivativa dos arabismos da botânica em português europeu

No que diz respeito à derivação destas palavras específicas à Botânica, o processo da integração lexical permitiu de deduzir que certos empréstimos não ultrapassaram o estatuto monosémico de designação pura com uma forma portuguesa como:

Abelmeluco, abelmosco, albaflor, açafrol, acepipe, albafor, alcânave, alcaravia, alcatira, aleli, alforba, alfóstigo, almácega, almeiroa, arraião, arzola, azarolo, cherivia, curcuma, dora, hena, nenúfar, paparraz, pateca, retama, romã, turbito, xara.

Outros deram unicamente uns derivados como:

Açafroa, albricoque, alcar, alcaria, alfarroba, azar, azebre, estragão, maçaroca, zambuja.

Ou uns compostos como:

Acelga, alcaçuz, alfa, alfavaca, almeirão, alquequenje, anáfega, beringela, cenoura, gergelim, sene.

Neste processo de criação morfológica à partir duma base árabe, outro grupo mais importante está constituído por palavras que subiram no mesmo tempo una **derivação** e uma **composição**, são os seguintes:

Açafrão, açafroeira, açofeifa, açúcar, açucena, adelfa, albacora, alcachofra, alcaparra, alecrim, alface, alfalfa, alfazema, alfena, algodão, aljôfar, almecegueira, almíscar, anafa, anémona, arroz, azarola, azeitona, azougue, bisnaga., bolota, cânfora, cubeba, espinafre, gengibre, harmala, jasmim, laranja, lima, limão, lufa, salepo, sebesta, sumagre, tâmara, toronja, tremoço, zamboa.

Assim, devemos sinalar que as categorias dos derivados morfológicos duma base emprestada pertence a três classes de palavras: **Nome, verbo, e adjetivo**.

Nome em português	Derivação e significação
AÇAFRÃO (1269) ASAFR- Rad	**-**Açafr**ar** (1949) (V. açafroar) -Açafran**ado** (Adj. da cor do açafrão; que apresenta pêlo amarelado) -Açafr**eiro** (S.m. *Açafrão-da-terra, curcuma longa, Nyctantbes arbor-tristis*) -Açafr**ol** (1629) (S.m. erva Crocus serotinus subsp. Clusii, fam. das Iridáceas. Açafroa (*Cartamus tinctorius*).
AÇÚCAR (Séc. XIV) ASUCAR- Rad.	Açucar**ar** (S.XV) (V. misturar açúcar a, temperar com açúcar; adoçar; cobrir , confeitar com açúcar; dar ou tomar o sabor doce; adoçar(-se), dulcificar: *a natureza açucara as frutas*. *Algumas frutas açucaram-se à medida que amadurecem*; converter(-se) em açúcar (mel, melado, calda) pela cristalização: *é preciso açucarar a calda antes de desenformar o pudium*. O mel açucarou(-se) em pouco tempo; tornar(-se) agradável (tom, palavra,

	discurso), suave, melífluo; suavizar(-se): *açucarar a voz, as palavras. O seu discurso açucarou-se, pois temia a reação da plateia*; tornar(-se) mais brando ou moderado, na linguagem ou nos modos; ameigar(-se), suavizar(-se): *a presença da amada açucarava-o*. Em geral é ríspido, mas às vezes consegue açucarar(-se) Açucar**ado** (S.XV) (Adj. Temperado com açúcar, adoçado; que naturalmente contém açúcar, como certas frutas; em que o açúcar se cristalizou: *mel açucarado*; suave, envolvente, sedutor, na fala ou nos modos, doce, meigo: *palavras açucaradas*; que tem modos afetados, dengoso, lisonjeiro: *diante das mulheres torna-se açucarado*; que causa enjoo, tédio, enjoativo, maçante: *literatura açucarada*) Açucar**ador** (Adj.S.m. que ou que açucara ou adoça) Açucar**eira** (S.XIX) (S.f. de formiga-açucareira) Açucar**eiro** (1535) (S.m. negociante ou fabricante de açúcar; recipiente para guardar e/ou servir açúcar; Adj. relativo ao açúcar ou à cana-de-açucar: *indústria açucareira. Cultura açucareira*; que trabalha com indústria e/ou comércio de açúcar) Açucar**ilho** (S.m. torrão ou cofeito de açúcar)
ALFAZEMA (1562) ALFAZEM- Rad.	Alfazem**ar** (1861) (V. defumar ou perfumar com alfazema) Alfazem**ado** (1861) (Adj. que foi defumado ou perfumado com alfazema)
ARROZ (S.XV) ARROZ- Rad.	Arroz**eiro** (Adj. realativo a lavoura do arroz; que é grande apreciador de arroz) Arroz**ada** (S.f. iguaria cujo ingrediente principal é o arroz) Arroz**al** (1537) (S.m. extenso aglomerado de pés de arroz em determinada área) Arroz**alva** (1913) (S.f. alim. B. farinha extraída do arroz) Arroz**eira** (S.f. arrozal; B.processo de cultivo de arroz no qual se canaliza a água de rios ou riachos para que o terreno plantado fique submerso)
AZEITONA (S.XIII) AZEITON- Rad.	Azeiton**ar (1407)** (V. fazer ter ou vir a ter o sabor ou a cor de azeitona) Azeiton**ado (1407)** (Adj.diz-se de ou cor tendente à azeitona) Azeitona**mento** (S.m. ato de azeitonar) Azeiton**eira** (S.f. vasilha onde são guardadas azeitonas) Azeiton**eiro** (Adj. que ou aquele que vende azeitonas) Azeiton**ense** (Adj. 2g. relativo a Azeitão, em Portugal, ou o que é seu natural ou habitante)
BOLOTA	Bolot**ar**

(1344) BOLOT- Rad	(V. alimentar com bolotas 'fruto') Bolot**ado** (Adj. alimentado com bolota "maça") Bolot**ada** (S.f. grande quantidade de bolotas) Bolot**al** (S.m. extenso aglomerado, em determinada área, de carvalhos, azinheiras e outras árvores que dão bolotas) Bolot**eira** (S.f. Fava-de-bolota, Parkia pendula)
TÂMARA (S.XIV) TÂMAR- Rad	Tamar**al** (S.m. extenso aglomerado de tamareiras em determinada área) Tamar**eira** (c1698) [S.f. palmeira (*Phoenix dactylifera)]*

Fonte: Dados da pesquisa

Conclusão

O fato de que as bases terminológicas da botânica de origem árabe permitem de criar outros derivados até 11 derivados e 40 palavras compostas duma só palavra emprestada, (ex : Laranja, Jasmim, etc.), isto significa que estão consideradas como palavras próprias ao sistema receptor. Esta rica derivação constitui, no nosso ponto de vista, uma das características na formação da língua portuguesa como língua românica, que merece de ser estudada dentro do quadro da comparação com outras línguas ibéricas como o galego, o espanhol, e o catalão.

Esta investigação constitui uma etapa para pensar na realização de um *Dicionário de arabismos da Botânica na Língua portuguesa* e visto que os termos da botânica têm um importante acervo de origem árabe na língua portuguesa, seria relevante confecionar um Dicionário focado tão só nos arabismos da Botânica no léxico português. No futuro envidaremos esforços para levar a cabo esta obra de caráter terminológico no quadro duma rede de investigação interdisciplinar.

Este gênero de trabalho seria de uma enorme importância para o domínio acadêmico, para o ensino e a aprendizagem, para linguistas, para especialistas de Botânica, e para o público em geral. Acabamos este trabalho com uma combinação de palavras de três autores portugueses, que são: Fernando Pessoa, Adalberto Alves e Virgílio Ferreira, dizendo: "*A minha pátria é a língua portuguesa, que tem um coração árabe. Da minha língua vê-se o mar".* A viagem das línguas, qual rota da barca de Sindibade, o Marinheiro, é infinita.

Referências

Academia das Ciências de Lisboa, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea,* Lisboa: Editorial Verbo, 2001.

Alves, A., *Dicionário de Arabismos da Língua Portuguesa*, Portugal: INCM, 2013.

Benevides, A. A. Da Fonseca, *Dicionário de Glossologia Botânica,* Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1841.

Brill, E.J. Leiden, *Encyclopedie de L'Islam*, Paris: Editions G-P.Maisonneuve e Larose S.A., 1975.

Coelho, J., *Dicionário Global da Língua Portuguesa,* Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda., 2014.

Corominas, J.; Pascual, J. A., *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico, España, Madrid: Editorial Gredos, S. A.*, 1987.

Correia, D. P. *Dicionário de Português Língua Estrangeira.*Lisboa: LEYA, SA-CEM, 2012.

Corriente, F., Nuevo Diccionario Español-Arabe, Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura, 1988.

Dicionários Editora. *Dicionário da Língua Portuguesa,* Portugal: Porto Editora, 2011.

Feijão, R. D'Oliveira, *Elucidário Fitológico*, Lisboa: Instituto da Botânica, 1961.

Figueiredo, C., *Novo Dicionário da Língua Portuguesa,* Lisboa: Livraria Editôra Tavares Cardoso & Irmão, 1913.

Machado, J. P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

Marques, M. *Dicionário de Plantas e Animais,* Portugal: Edições Sílabo, 2005.

Martín, C. Cabezón, *Diccionario de Plantas Medicinales, según la medicina tradicional marroquí,* Madrid: Editorial Noesis, 1997.

Alaoui, H. Ḥ, *A Agricultura e as técnicas agrícolas no Mundo Islâmico na Idade Média*, Casablanca: Fondação o Rei Abdul-Aziz, Editora ¿Okāḍ, 2011.

حَسَن حَافِظِي عَلَوِي، *الفِلاَحَة وَ التِّقْنِيَات الفِلاَحِيَة بِالعَالَم الإِسْلاَمِي فِي العَصْر الوَسِيط*، الدّار البَيْضَاء: مُؤَسَّسَة المَلِك عَبْد العَزِيز، مَنْشُورَات عُكَاظ، 2011

Santos, M. J. de Moura, *Importação Lexical e Estruturação Semântica: Os arabismos na Língua portuguesa.* Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1980.

TADLAOUI, N. Os arabismos da Botânica na língua portuguesa: abordagem linguística, Rabat: IEHL, Universidade Mohammed V, 2018.

Apêndices

Trabalhos da minha criação que estão em relação com a Investigação dos arabimos da botânica na Língua Portuguesa

Foto 1: Maqueta das plantas



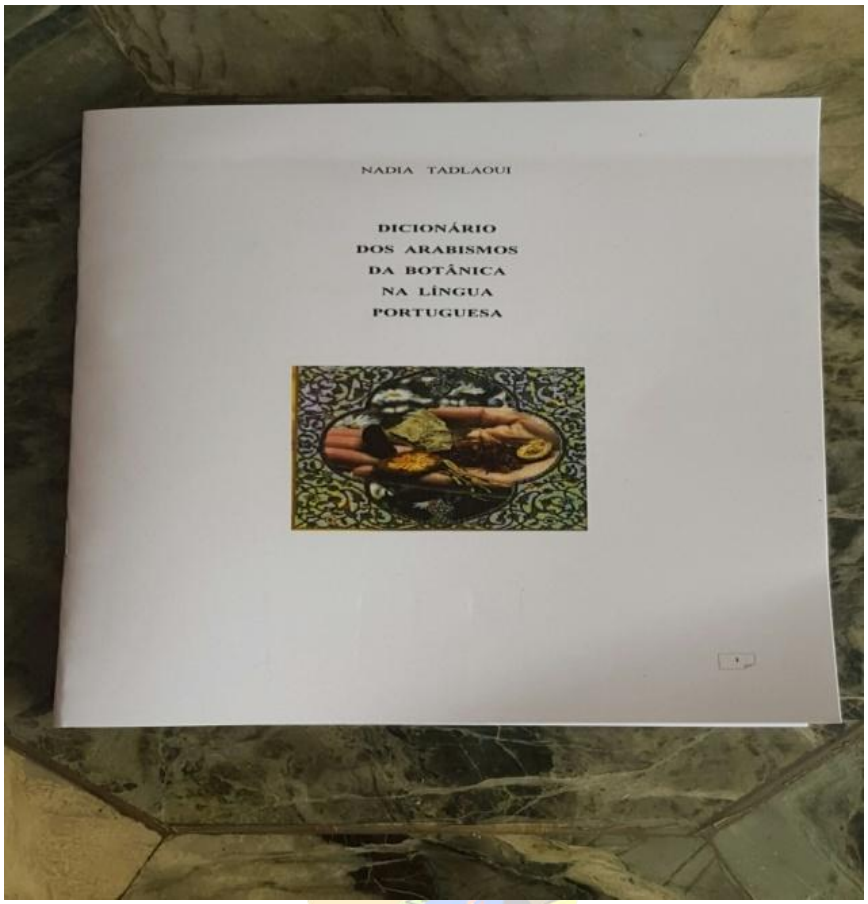
Fonte: Elaboração própria

Foto 2: Traje adornado com alcaçuz (Glycyrrhiza glabra L) réglisse



Fonte: Elaboração própria

Foto 3: Proposta de Dicionário de arabismos da Botânica na Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria

Recebido em: 05/03/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): TADLAOUI, Nadia. A morfologia derivativa dos arabismos da botânica no português europeu. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.476-488, jan./jun. 2021.

Para citar este texto (APA): Tadlaoui, Nadia.(jan./jun.2022). A morfologia derivativa dos arabismos da botânica no português europeu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 476-488.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.489-506 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

A inclusão curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique

Nehemia Gilberto Zandamela [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6963-1471
Dionísio Luís Tumbo[**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-8709-9952

Resumo: As políticas de educação inclusiva em Moçambique, começaram a ser implementada no ano 1998, depois da ratificação pelo estado Moçambicano das Declarações de Jomtien e de Salamanca. Com aprovação da Lei 18/2018 de 8 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação, esperava-se que a componente de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais fosse tomada em conta, depois da ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. É em volta deste contexto que, neste ensaio, procuramos fazer uma análise comparativas das leis do Sistema Nacional de Educação e o contexto curricular do atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais em Portugal, Brasil e Moçambique, com o objectivo de compreender como os três países assumem nos seus currículos o ensino especial. Para a realização deste ensaio recorremos a revisão da literatura, onde recorremos as várias leis e directrizes do sistema de educação, e aos programas curriculares do ensino básico ou fundamental. Como considerações finais, percebemos que Moçambique reformulou o Sistema Nacional de Educação para equiparar-se às dinâmicas de outros países do mundo e da região, e apesar destas adaptações serem feitas no século XXI, a questão da educação inclusiva não está, ainda, sendo tratada com muita profundidade, e o atendimento a esta classe social, poderá continuar a tomada em segundo plano, não como uma das metas para garantia da educação para todos.

Palavras-chave: Currículo; Ensino; Necessidades Educativas Especiais; Sistema.

The curricular inclusion of students with Special Educational Needs in Portuguese-speaking Countries: Analysis of cases from Portugal, Brazil and Mozambique

Abstract: The inclusive education policies in Mozambique began to be implemented in 1998, after the Mozambican state ratified the Jomtien and Salamanca Declarations. With the approval of law18/2018 of December 8 of the National Education System, it was expected that the component of care for students with special educational needs would be taken into account, after the

[*] Intérprete de Língua de Sinais na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Analista de Sistemas e programado. Assistente Estagiário no ISEDEL. Mestrando em Ciência de Educação e Desenvolvimento Curricular no Instituto Superior de estudos de Desenvolvimento Local (ISEDEL). Membro da Associação dos Interpretes de Língua de Sinais, Associação dos Surdos de Moçambique, Centro de Recursos de Educação Inclusiva, Faculdade de Educação - Universidade Eduardo Mondlane, Instituto Superior Monitor, Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local, Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local. E-mail: nehemia.gil@gmail.com

[**] Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica. Doutorado em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa. Membro do Centro de Pesquisa da Zona Norte/ESTAMOS, Escola Secundária do Amparo, Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação, Instituto Médio de Acção Social, Instituto Médio de Saúde, Ministério da Educação e Cultura, Universidade Pedagogica, Universidade Pedagógica, Universidade Pedagógica(UP)/Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade do Minho. E-mail: detumbo78@gmail.com

ratification of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006. It is around this context that, in this essay, we seek to make a comparative analysis of the laws of the National System of Education and the curricular context of the care of students with Special Educational Needs in Portugal, Brazil and Mozambique, with the aim of understanding how the three countries assume special education in their curricula. For the accomplishment of this essay we used the literature review, where we resorted to the several laws and guidelines of the education system, and the curricular programs of basic or fundamental education. As final considerations, we realize that Mozambique has reformulated the National System of Education to match the dynamics of other countries in the world and in the region, and despite these adaptations being made in the twenty-first century, the issue of inclusive education is not yet being treated with much depth, and the care for this social class may continue to be taken in the background, not as one of the goals to ensure education for all.

Keywords: Curriculum; Teaching; Special Education Needs; System.

Ku katsa ka kharikhulamu ya swichudeni leswi nga na Swilaveko swo Hlawuleka swa Dyondzo eka Matiko lama vulavulaka Xiputukezi: Nxopaxopo wa milandzu ku suka ePortugal, Brazil na Mozambique

Xitlhokovetselo: Tipholisi ta dyondzo yo katsa hinkwavo eMozambique ti sungurile ku tirhisiwa hi 1998, endzhaku ka ku tiyisisiwa hi mfumo wa Mozambique ka Switiviso swa Jomtien na Salamanca. Hi ku pasisiwa ka Nawu wa 18/2018 wa ti 8 Dzivamisoko wa Sisiteme ya dyondzo ya Rixaka, a ku languteriwile leswaku xiphemu xa ku nghena swichudeni leswi nga na swilaveko swo hlawuleka swa dyondzo xi ta tekeriwa enhlokweni, endzhaku ka ku tiyisisiwa ka Ntwanano wa Matiko ya Misava wa Timfanelo ta Vanhu lava nga na Vuleteri, hi 2006. Hi le kusuhi na xiyimo lexi laha, eka xitlhokovetselo lexi, hi lavaka ku endla nxopaxopo wo pimanisa wa milawu ya Sisiteme ya Dyondzo ya Rixaka na xiyimo xa kharikhulamu xa ku va kona eka swichudeni leswi nga na Swilaveko swo Hlawuleka swa Dyondzo ePortugal, Brazil na Mozambique, . hi xikongomelo xo twisisa ndlela leyi matiko lawa manharhu ma katsaka dyondzo yo hlawuleka ha yona eka tikharityhulamu ta wona. Leswaku hi endla xitlhokovetselo lexi, hi tirhise nkambisiso wa matsalwa, laha hi tirhiseke milawu yo hambana-hambana ni swiletelo swa fambiselo ra dyondzo, ni minongonoko ya kharikhulamu ya dyondzo ya masungulo kumbe ya xisekelo. Tanihi ku tekeriwa enhlokweni ko hetelela, hi lemuka leswaku Mozambique ri vumbiwile hi vuntshwa Sisiteme ya Dyondzo ya Rixaka ku fambisana na ku cincacinca ka matiko man'wana emisaveni na le ka xifundzankulu, naswona hambileswi ku cinca loku ku endliwaka eka lembe xidzana ra vu 21, mhaka ya dyondzo leyi katsaka hinkwavo a yi si lulamisiwa hi vuenti lebyikulu, na vutirheli eka ntlawa lowu wa ntshamisano, byi nga ya emahlweni byi tekiwa endzhaku, ku nga ri tanihi yin'wana ya tipakani to tiyisisa dyondzo eka hinkwavo.

Marito ya nkoka: Kharikhulamu; Ku dyondzisa; Swilaveko swo hlawuleka swa dyondzo; Sisitimi.

1 Introdução

Neste ensaio pretendemos apresentar uma reflexão a volta da aplicação do contexto da gestão curricular a nível macro, com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, em três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique. A realização deste ensaio enquadra-se na cadeira de Planificação e Avaliação Curricular do Curso de Mestrado em Ciências de

Educação e Desenvolvimento Curricular, e como ponto de análise do contexto de gestão curricular, e nossa atuação na área de atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especial (NEE), buscamos perceber como os currículos estão organizados para o atendimento destes alunos ao nível dos países de expressão portuguesa.

Neste ensaio pretendemos analisar a organização curricular ao nível da macroestrutura, em termos de aspectos ponderados para o atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A mesma análise interessa-nos fazer, também, ao nível da meso e micro estruturas, numa altura em que são massificadas as políticas de educação para todos, com a ratificação pelo estado Moçambicano das Declarações de Jomtien em 1990, Declaração da Salamanca em 1996 e da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006.

Para discussão desta temática, o ensaio está organizado em secções, sendo a primeira a discutido conceito; a segunda apresenta os contextos do Sistema Nacional de Ensino nos três países; a terceira secção compreende a análise comparativa, seguida das considerações finais e referências bibliográficas.

2 Contexto da Organização Curricular na macroestrutura em Moçambique, Portugal e Brasil.

2.1 Conceito e origem do currículo.

Das ideias para a definição de currículo, Bobbit e Tyler, dois autores clássicos do currículo que achamos ser autores de referência para iniciar o debate em torno da matéria sobre os currículos no sistema educacional. Para (Bobbitt, 2004, p. 74),

> A palavra curriculum, aplicada à educação (…) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades e fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser.

Para Tyler (1974) (Tyler, 1974) citado por Pacheco (1996) (Pacheco, 1996) numa abordagem que complementa a de Bobbitt, “o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais”, definição seguida, de perto, por vários autores, como (Taba, 1962), para quem o currículo “é essencialmente um plano para a aprendizagem”, e por (Ribeiro, 1990, p. 17), que o define

como “um plano estruturado de ensino e aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”. Resumindo as diferentes conceptualizações, podemos dizer que as definições formuladas, por Tyler e Taba consideram o currículo como “um plano de estudos”, ou “um programa, devidamente estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas”, enquanto outras conceituações.

O termo Currículo, proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerra, segundo Pacheco (2001), duas ideias principais, que são a sequência ordenada e a totalidade de estudos, com base nas quais se manifesta num conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular.

Em seu mais recente trabalho, os pesquisadores Roldão e Almeida (2018) consideram que a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como escopo principal promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e acadêmica. A teoria tradicional do currículo teve como principal teórico John Franklin Bobbitt (1876-1956) que em 1918, escreveu sobre o currículo, em um momento conturbado da história da educação nos Estados Unidos (em que, diversas forças de cunho político, econômico e cultural queriam envolver a educação de massas de acordo com suas ideologias) (Bobbitt, 1918).

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa. Baseado na teoria da administração econômica de Frederick Taylor (1856-1915), o modelo que Bobbitt preconizava, tinha como palavra de ordem a eficiência. Neste sentido, o currículo tornava-se uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática.

2.2 Currículo no Contexto Português

Segundo Direção Geral de Educação e Cultura (DGEC, 2005) em Portugal, o ensino básico - universal, obrigatório e gratuito foi estabelecido em 1986, e tem compreende três ciclos sequenciais: 1° ciclo, 2° ciclo e 3° ciclo, totalizado a duração de nove anos. O 1° ciclo compreende quatro anos de escolaridade, proporciona um ensino globalizante, com um único professor, eventualmente acompanhado por outros técnicos de educação para atividades especiais. O 2° ciclo compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino organizado por áreas pluridisciplinares de formação básica, cada uma estando a cargo de um ou de vários professores. E o 3° ciclo, de regime de monodocência compreende três anos de escolaridade e é organizado à volta de um conjunto de disciplinas, integrando, também em áreas vocacionais.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. É a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo – que estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, fixando, para a educação escolar, a obrigatoriedade, gratuidade e universalidade do ensino básico, com a duração de nove anos, bem como o grupo etário abrangido, objetivos e sua organização. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico (e secundário) a partir do ano letivo de 1989/90, a qual suporta a estrutura curricular vigente nos vários ciclos.

Ingressam no 1° ciclo do ensino básico as crianças que completam 6 anos de idade até 15 de Setembro de cada ano escolar. Facultativamente, podem efetuar a matrícula no 1° ano de escolaridade as crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro, ou os que completem 5 anos de idade antes do início do ano escolar, desde que seja revelada a existência de precocidade. Têm acesso ao 2° ciclo do ensino básico os alunos que tenham completado, com aproveitamento, o 1° ciclo do ensino básico, com a idade mínima de 9 anos. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

O Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que, ao dar enquadramento legal a inúmeras experiências no terreno, veio permitir a constituição de turmas de *currículo alternativo***,** como uma via inovadora na procura de soluções ajustadas à diversidade dos casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente. A

estrutura curricular para cada ciclo tem como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo, eventualmente, novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos.

À formação escolar é acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considere pedagogicamente aconselhado, que permita uma primeira abordagem no domínio das artes e ofícios, de técnicas, das tecnologias em geral ou ainda a clarificação de experiências e dos conhecimentos que o aluno possua. A organização destes currículos é da responsabilidade da escola, cabendo ao *Conselho de Acompanhamento*, presidido pelo Diretor do Departamento da Educação Básica, propor orientações pedagógicas, autorizar e elaborar o relatório anual e promover a divulgação das experiências.

Os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto).

2.2.1 Integração da educação especial na educação básica

A Educação Especial norteia-se pelos princípios consignados em vários diplomas legais – nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – e funda a sua filosofia em várias resoluções internacionais, nomeadamente a Declaração de Salamanca para as Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Direção Geral da Educação e Cultura (DGEC, 2005) para a efetiva implementação da educação especial, outros instrumentos legais foram criados, como o caso do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e o Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro, que visa assegurar a integração, na escola regular, dos alunos com necessidades educativas especiais, norteada pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; planificação educativa individualizada e flexível; abertura da escola ao meio.

O Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril, que definir as competências e atribuições do Departamento de Educação Básica, no seu artigo 2.º estabelece que cabe ao Departamento da Educação Básica (DEB), atualmente designado Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), promover a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiências. O Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, consagra o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória pelos alunos com necessidades educativas especiais. O Decreto-Lei n.º 105/97 de 29 de Abril, estabelece o regime aplicável a prestação de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2.3 Sistema de Ensino no contexto Brasileiro

O Sistema Educativo Brasileiro adstrito às Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Moll, 2013)**,** visa estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

O Sistema educacional Brasileiro está organizado em etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, onde a Educação Básica abarca a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito tem a duração de 9 (nove) anos e está organizado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.

O ensino Médio tem a duração mínima de 3 (três) anos, e está organizado em etapas que têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas, adolescentes em regime de acolhimento ou internamento, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O currículo é assumindo

como referência aos princípios educacionais garantidos à educação, configurando-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (Moll, 2013).

2.3.1 Organização da matriz curricular

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica presidem as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios organizacional, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição, assegurando o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular é construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso de formação é aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto estabelecido na escola, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos. Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se sobrepõem e se alargam para incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e desportivo - recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

2.3.2 A base comum, diversificada e complementaridade do currículo

Segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Básico (Moll, 2013, p. 113) no Brasil,

> O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Neste contexto, o currículo estás voltado à divulgação de valores fundamentais ao interesse social, e à preservação da ordem democrática, dos conhecimentos que fazem

parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito federal e Municípios e dos projetos político - pedagógicos das escolas.

Assim sendo, os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo nacional, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades local, da comunidade onde a escola encontra-se inserida (Moll, 2013).

2.3.3 Estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação

Segundo Santos e Zandamela (2015), após a década de noventa, várias foram as ações sociais, culturais e acadêmicas em torno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua de Sinais de Moçambique (LSM). Estas ações que contribuíram para estas línguas fossem reconhecidas como línguas de uso e de expressão das comunidades surdas. Com estes avanços, o movimento de educação para todos, conta com mais uma ferramenta, para a promoção de uma educação, especialmente no atendimento dos alunos com deficiências sensoriais.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, segundo Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Moll, 2013). Concretamente para os alunos cegos e surdos, os recursos são o sistema Braille e a Língua de Sinais[1], sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena[2], facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas[3] da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa

[1] Língua de Sinais é a língua usada pela comunidade surda, no Brasil reconhecida como a segunda língua, e disposto na Lei n.º10,436 de 24 de Abril de 2002.
[2] Língua indígena, também denominado língua autóctone, é uma língua que é nativa de uma região e falada por povos indígenas, que por vezes é reduzido ao nível de uma língua minoritária (wikipedia, 2003)
[3] Indígena ou (*antiquado)* povos aborígenes do continente americano assim designados pelos descobridores europeus, que se convenceram de que tinham chegado à Índia pelo ocidente. É também a designação para grupos étnicos descendentes dos nativos americanos (infopédia, 2003)

desenvolvam estudos com objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades. Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoria técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativa

De acordo com Moll (2013) no caso dos estudantes que apresentam necessidades de comunicação diferenciadas, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis adequando as suas características, como o sistema Braille, a Língua de Sinais, e sempre que possível o uso da tecnologia assistida.

2.4.Currículo no Contexto Moçambique

O ensino em Moçambique está experimentando o primeiro ano da reformula curricular realizada no ano 2018, revogando, deste modo, a lei 2/92 de 6 de Maio, que estava em vigor a 26 anos. Segundo (Nhapuala, 2014) a educação inclusiva em Moçambique teve seu inicio em meados da década de 90, fruto da realização em 1994 em Salamanca (Espanha) da Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, que trouxer um novo impulso no que diz respeito à educação para todos, particularmente a volts de uma educação não discriminatória e baseada numa lógica de respeito pelos direitos humanos.

Nessa óptica, a Declaração de Salamanca, foi um importante instrumento diretor na área das Necessidades Educativas Especiais e Inclusão, que (UNESCO, 1994) citado por (Nhapuala, 2014) proclama no ponto número 2 que o principio de que as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, para a construção de uma sociedade inclusiva no alcance de uma educação para todos.

A lei atual do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi aprovada conforme a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, respeitante ao disposto no número 1 do artigo 178 da Constituição da República. Esta Lei estabelece o regime jurídico do SNE, que é aplicado às todas instituições do ensino público, comunitário, cooperativas e privadas que procuram implementar o Sistema Nacional de Ensino.

Nos seus princípios gerais, a Lei do SNE estabelece a educação como direito e dever de todos os cidadãos (…) e visa manter a organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os Direitos Humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças, e da Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos Moçambicanos.

Para o efeito o SNE estabelece a escolaridade obrigatória é da 1ª a 9ª classe, e prevê que as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas na 1ª classe no ano em que completam 6 anos de idade até 30 de Junho. A lei, prevê a gratuidade da frequência do ensino primário nas escolas públicas, quer dizer, isentado o pagamento de propinas.

A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, onde o Ensino primário é realizado em duas modalidades, nomeadamente ***monolingue,*** em língua portuguesa e ***bilingue***, em uma língua moçambicana e em língua portuguesa. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente 1° ciclo (que compreende da1ª a 3ª classes) e o 2° ciclo (da 4ª a 6ª classes). O Ensino secundário é o nível pós-primário, e compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente o 1° ciclo (da 7ª a 9ª classes) e o 2° ciclo (da 10ª a 12ª classes).

A lei do SNE entrou em vigor no presente ano lectivo, abrangendo o 1º ciclo do ensino primário. Para o efeito, não foi elaborado ainda um Plano Curricular que possa dar suporte a este instrumento legal. Com relação ao plano curricular, esta lei estabelece que os currículos e programas dos diferentes subsistemas de ensino são aprovados pelo Conselho de Ministros, ao nível da macroestrutura, não dando abertura para a sua adequação e/ou adaptação ao nível da mesoestrutura e microestrutura. Relativamente ao atendimento aos alunos com Necessidades educativas especiais, a lei não avança os tipos de adaptação curricular, muito menos o tipo de atenção a ser prestada no atendimento destes alunos.

3. Análise e desenvolvimento do tema escolhido

3.1 A Estrutura - O currículo

Os currículos de cada sistema educativo têm por forma uma estrutura organizada através do ministério da educação, mas também com especialistas da área, professores e a comunidade em geral. Neste sentido de partida, observamos algumas distinções entre os países em análise, primeiro o processo de desenvolvimento do currículo e posteriormente a distinção do mesmo.

A nova Lei do Sistema Nacional de Ensino em Moçambique, Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro (INM, 2018), procura adequar o ensino moçambicano, no ensino relevante, em que possa formar cidadãos capazes de saber, saber ser, saber estar e conviver com os outros e saber fazer. Com esta forma de pensar o ensino, pensou-se na reestruturação dos grupos de disciplina, com a reestruturado o ensino básico em ciclos de aprendizagem, bem como a introdução de um novo paradigma de avaliação dos alunos baseado na progressão por ciclos de aprendizagem.

Com esta lei, procura-se aproximar aos sistemas curriculares luso-brasileiro do ensino básico/fundamental, que estabelecem cumulativamente 9 anos de escolaridade neste nível. A nova lei moçambicana traz certas inovações curriculares, entendidas como “introdução de mudanças de forma planificada visando produzir uma melhoria da acção educacional” (INM, 2018, p. p.). A inovação curricular, procura no contexto do desenvolvimento do currículo, fornecer novas metas por percorrer ao nível nacional, que deve ser seguido por cada escola ao nível do país de modo a que se chegue a uma verdadeira abrangência curricular nacional. (Zabalza, 1987).

3.2. Equidade e igualdade

O principal objetivo da política educativa nos três países é oferecer a todos os cidadãos em igualdade de oportunidades para receber educação. Há um compromisso com a equidade no acesso à educação: todos têm direito à educação básica gratuitamente. As autoridades públicas garantem a todos a igualdade de oportunidades para receber outros serviços educativos de acordo com as suas capacidades e necessidades especiais, bem como a oportunidade de desenvolverem-se sem serem impedidos por dificuldades econômicas ao nível da educação básica.

No contexto Moçambicana, o Plano Curricular é único e é aplicável para todas escolas do ensino público, privado, comunitárias entre outras da rede escolar, e é construída e aprovada ao nível central. Os Programa detalhado e com metas e objetivos são iguais para todo o país e os Professores intervêm apenas ao nível pedagógico, não podem adaptar o programa à realidade local. No contexto Português e Brasileiro, apesar do Plano Curricular do ensino geral ser de elaboração e aprovação central, estes são flexíveis para que possa ser reformulado e adaptado, ao nível regional e da escola.

3.3. Atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais

O Movimento de Educação para Todos, foi lançado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990, onde dentre vários aspectos conclui-se, que as oportunidades educativas eram limitadas, com um grande número de pessoas tendo acesso restrito a educação e que alguns grupos marginalizados (indivíduos com deficiências, membros de minoria étnicas e linguísticas, meninas e mulheres) corriam o risco de serem excluídas da educação como um todo segundo (UNESCO, 1990; Nhapuala, 2014).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, tinha como objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo que obrigava os estados a dar o sustento de forma mais eficaz, para os objetivos estabelecidos intermediários e medidos os progressos realizados. Segundo a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) os estados foram instados a reafirmarem o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência na providência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Nesta perspectiva, com a Declaração de Salamanca as escolas foram instadas receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994). A pesar Moçambique ser membro da Organização da Nações Unidas, e ter ratificada esta declarações, as ações de educação para alunos com Necessidades Educativas

Especiais, Moçambique introduz o projeto escolas inclusivas em 1998, cerca de 6 anos após a ratificação da Declaração.

Para Brasil e Portugal, as ações virada ao atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, começaram a ser verificadas antes, e já nas Leis e Diretrizes da Educação, se faz menção sobre às ações a serem realizadas nesta área, fato que não acontecia na Lei 6/92, e também não descrito com profundidade atual Lei 18/ em vigor (INM, 2018). No contexto de organização curricular Português e Brasileiro, as Leis do Sistema nacional de educação, preconizam as ações específicas a serem realizadas para adequação dos currículos ao nível local (meso estrutura). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (LDB).

> É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e sócio - emocionais, origens, etnias, género, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica (Moll, 2013, p. 36).

Concordamos com a LDB que refere que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar.

Em outro contexto, Moll (2013) considera que a LDB garante que no caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, da Língua de Sinais, bem como a garantia da tecnologia assistida, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos.

Nos Sistema Educativo Nacional de Portugal, a educação Especial encontra-se integrada na Educação Básica, que em particular, a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais (DGEC, 2005). Para que consiste na adaptação das

condições em que se processa o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, quando integrados no ensino regular, é constituído pelas seguintes medidas: equipamentos especiais de compensação; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou de turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial.

Segundo Direção Geral de Educação e Cultura (DGEC, 2005) os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto). De acordo com Santos e Zandamela (2015, p.11), o estado Moçambicano assumiu as orientações das Declarações de Jomtiem e Salamanca em assumir que:

> Em Moçambique, o direito à educação de surdos consta na Constituição da República, no artigo 125, que se destina aos portadores de deficiência, que no seu número 2 do referido artigo, o texto constitucional ressalta que [o] Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais. Apesar desta menção, a implementação das políticas linguísticas em torno da língua de sinais tem ocorrido de forma morosa em Moçambique.

A reforma da Lei do SNE, todos aspectos atinente a educação inclusiva e especial devia ser observada e constar na respectiva, como forma de dar suporte para a elaboração dos Planos curriculares, ou a abertura para a adaptação da mesma, tal como nas legislações Portuguesas e Brasileiras.

Considerações Finais

Com a realização deste ensaio, foi possível perceber as aproximações e distância entre a organização dos sistemas educativos de três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique. Sob o ponto de vista de organização do sistema nacional de educação, Portugal e Brasil, pelos anos de uma educação experimentada, tem os seus Sistemas Educativos já consolidados, capaz de suportar um plano curricular do ensino básico, que responde as necessidades e realidade da população.

Para o contexto moçambicano, a lei do sistema de ensino busca equipara-se a outros dos países acima descritos, estando visível a algumas lacunas que necessitam de ser aprofundadas. Olhando para a estrutura do programa curricular, no contexto moçambicano, apesar da sua expansão territorial, o currículo estabelece a criação dum plano curricular rígido, com poucas possibilidades da sua adequação ao nível local e no contexto escolar.

Com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, a Lei do sistema nacional de educação, estabelece a criação da educação especial, contudo, não cria um instrumento passível de orientar ou obrigar a sua aplicação. Ao nível dos Planos Curriculares do ensino Básico e Secundário, nada consta com relação as orientações metodológicas, sobre o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Face a estas constatações, o Sistema Educacional Moçambicano deveria produzir uma legislação específica, para o ensino especial, na qual os vários aspectos relacionados com a estrutura curricular, funcionamento e outros elementos fossem apresentados de forma clama, sob o risco dos alunos com necessidades educativas especial continuarem numa situação de integração e não inclusão.

Mesmo depois da Declaração Mundial sobre a Educação para todos (Conferência de Jomtien-199) há muitos desafios e metas que os governos ainda não concluíram. Por isso temos “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.(UNICEFF, s.d.).

Desta forma, entendemos que é necessário que haja atitudes práticas dos governos em todos os níveis por forma a que a educação (em especial a educação especial) avance com mais rapidamente para acolher camadas sociais mais pobres, uma vez que “é crucial para a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, contribuindo para o

desenvolvimento dos indivíduos, bem como para o avanço social, cultural e econômico dos países" (UNESCO, 1990, apud SOUZA, KERBAUY, 2018, p.672).

Referências

Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo.* Lisboa: Didáctica.

Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum.* Chicago: Cambkiogb. Massachusetts.

Cavaca, F., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular De Língua Gestual Portuguesa - Ensino Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

DGEC. (2005). *Sistema Educativo em Portugal.* Lisboa: Eurydice.

Santos, S. A., & Zandamela, N. G. (2015). Políticas linguísticas de Tradução - Interpretação de línguas de sinais: aproximações Entre Brasil e Moçambique. *Working Papers Linguístic*, 101-124.

infopédia. (2003). *Índios in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora,*. Disponível na Internet:: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Índios

INM. (2018). Boletim da República. *Regime Jurídico do Sistema Nacional de Ensino na Republica de Moçambique* .

Moll, J. (2013). *Directrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Nhapuala, G. A. (2014). *Tese de Doutoramento - Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique.* Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis.* Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular.* Porto: Textos Editora.

Roldão, M., & de Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores.* Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral da Educação (DGE).

Souza, K.R.; Kerbauy, M.T.M. O Direito À Educação Básica Nas Declarações Sobre Educação Para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago., 2018.

Taba, H. (1962). *Elaboración del Currículum.* Buenos Aires: Troqvel.

Tyler, R. (1974). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino.* Porto Alegre: Globo.

UNICEF/Brasil (s.d.).Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 25 mai.2022.

UNESCO. (1990). *Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos,* Jomtiem: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca,: UNESCO.

wikipedia. (2003). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_indígena: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_indígena Acesso em: 18 mai 2019.

Recebido em: 11/12/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): ZANDAMELA,' Nehemia Gilberto; TUMBO, Dionísio Luís. A inclusão curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.489-506, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Zandamela' Nehemia Gilberto; Tumbo, Dionísio Luís. (jan./jun.2021). A inclusão curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 489-506.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.507-524 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Lutas hegemônicas em torno do posicionamento discursivo e social das línguas africanas de Angola: Uma reflexão crítica e decolonial

Carolina Archer*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-1141-5805

Resumo: O presente trabalho, ao se inserir nas perspectivas discursivas críticas faircloughianas e decoloniais, objetiva trazer um novo olhar para as discussões acerca do contexto linguístico de Angola, refletindo discursiva e criticamente sobre os efeitos das políticas linguísticas no país para o posicionamento das Línguas Africanas de Angola (LAA) e, por consequência, para o Português ali em uso – outrora europeu e hoje já indiscutivelmente angolano. Para tanto, foi feito um breve panorama histórico do período colonial do século XV aos tempos contemporâneos, passando pelo colonialismo do século XX, pelas lutas de libertação nacional e pelo período pós-independência, à luz das lutas hegemônicas e das mudanças discursivas e sociais propostas pela Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001), que se encontra na seara dos estudos linguístico-discursivos críticos. Ainda, o trabalho se apoia na corrente filosófica do pensamento decolonial para contribuir na fundamentação da reflexão. Conclui-se que um olhar crítico e decolonial à questão possibilita escapes aos binarismos cômodos instaurados pelo colonialismo e proporciona uma compreensão complexa em relação ao posicionamento discursivo e social das LAA, no passado e na contemporaneidade, oferecendo caminhos possíveis a novas e mais aprofundadas reflexões que embasem políticas linguísticas críticas favoráveis ao multilinguismo característico dos países africanos, em especial de Angola.

Palavras-chave: Línguas Africanas de Angola; Pensamento Decolonial; Políticas Linguísticas; Análise Crítica do Discurso

Ovoyaki vandisiwa lovisoko vyavelako kongusu kwenda kokuvyala ndomo catamba kokwavela omangu yesesamelo kwalimi vutundasonde wocifuka co Afrika von Ngola:
Esembi lyusipulwi okupisila pokupwa kusoma wacikolonya

ONIMBU: Upange owu ndeti, ndokukwata nonepa kovisiminlo kwenda kowanji vyanoño londuko Fairclough, havyo vyatyama kundongosi veswe lyokupwa kusoma wacikolonya volwali, walikuminya okutwala elomboloko lyokaliye volombangulo vyokusitulula alimi vofeka yoNgola, okupisila vokutepisa awanji vañi-vañi vaminla kolonjila vyasokiyiwa luvyali wofeka vokwenda kwanyamo, locimahõ cokwavela omangu yesesamelo kwalimi vutundasonde wocifuka co Afrika kwenda, ndokulinga epako lyaco, vokusandukila kelimi lyoputu vofeka – lina kosyahulu lyakala elimi lyacikolonya kaputu. Omo lyaco, twandisa esitulwilo lyulandu ndomo cakala kotembo yacikolonya kocita canyamo vekwim la vitãlõ (século XV) toke kotembo yokaliye, kumosi letumbuluko lyusoma wacikolonya weya okukwamako, pwãi tutwalavo esitulwilo lyovoyaki wawiñi vasipatiyiwa kwenda wasanda eyovoko, handi tuvangula vo kolotembo vyaminla kokusanga eyovoko keswe lyovoyaki vandisiwa lovisoko vyavelako kongusu kwenda kokuvyala, kumosi lepongoloko vokuyevalisa ovisiminlo havyo kekalo lyowiñi,ndomo calongisiwa vesembi lya noño Fairclough (2001), lina lisangiwa vocilwa celilongiso lyowanji-vonjinda yelimi ndesipulwi. Tovokiyako lokulinga tuti upange owu ndeti wapetekela kombweti yovisiminlo lyavana vanolapo okutaliya olwali okupisila pokupwa kusoma wacikolonya, locimahõ cokuvokiya kokutõla

* Possui graduação em Letras Licenciatura Inglês (2019) e Letras Licenciatura Português (2020) ambas pela Universidade Federal de Minas Gerais. É mestranda em Linguística Aplicada pelo POSLIN da Universidade Federal de Minas Gerais. É membro do projeto de extensão Unisale parceria universidade-escola do programa Interfaces da Faculdade de Letras da UFMG, onde estabelece parceria com professores do Ensino Básico de Angola com trabalho voltado para o ensino de Língua Portuguesa e das Línguas Africanas de Angola. É membro do Grupo de Estudos Africanos e Pós-Coloniais do Departamento de História do PGH da UFMG. E-mail: carolarcher26@gmail.com

kwovisiminlo. Kokumalusula, ondaka tunonlapo yeyi okuti etaliyo lyusinumunli halyo lyokutaliya olwali okupisila pokupwa kusoma wacikolonya utenla okutwavela okuyepa etosi kwenda, hacilingi ndonjila yasanjavala enene, ndomo casyata tunde nunde vusoma wacikolonya, osimbu okuti eci cisukiliwa okusungulwisa elomboloko lyomangu kesesamenlo lisukiliwa lalimi vutundasonde vocifuka co Africa, kotembo yale lokotembo yokaliye, oco omanu vatenle okusanga onjila yisongwila kesitulwilo lyundongosi oco ulala walimi ukolise eyau lyalimi valitepatepa, ndomo casyata volofeka viñi-viñi vocifuka co Africa, enene vali vo Ngola.

Màka Sabi: wocifuka co Afrika von Ngola; vusoma wacikolonya

Abstract: The present paper, placed within Fairclough's critical discourse and within decolonial perspectives, aims to give a new light upon the discussions about Angola's linguistic context and to reflect critically and discursively on the country's language polices effects to the discursive positioning of the Angolan African Languages (AAL). Also, it reflects on the discursive positioning of the Portuguese spoken in Angola – once European and nowadays unquestionably Angolan. To achieve these aims, a brief historical overview has been made – from the 15th century colonial period to contemporary times, glimpsing the recent colonial period, the liberation movement, and the post-independence period – in the light of Social Discourse Theory's (Fairclough, 2001) hegemonic struggle and discursive change concepts. The theory that embraces this paper finds itself amid the critical linguistic-discursive studies. Furthermore, the present paper engages with the decolonial thought which contributes to the reflection here developed. The paper concludes that a critical and decolonial perspective enables one to escape from easy and comfortable binary understandings of the matter often established by the colonialism and it also offers a complex comprehension regarding the discursive and social positioning of the Angolan African Languages, from past to contemporary times. By doing so, this paper provides possible paths to new and more deepen reflections that could favor and underlie critical linguistic polices which may boost multilingualism in African countries, especially Angola.

Keywords: Angolan African Languages; Decolonial Thought; Linguistic Polices; Critical Discourse Analysis.

Introdução

Historicamente, a colonização portuguesa na África e no Brasil é representada como "suave" ou "amigável" (FIGUEIREDO, 2018; HENRIQUES, 2016), perpetuando o mito da democracia racial freyriano e retardando pesquisas acerca do impacto colonial português nesses territórios em seus diversos âmbitos se comparadas àquelas feitas em outros contextos coloniais (PONSO, 2009). O que se observa, no entanto, é que a dominação colonial portuguesa deixou tantas rupturas, fraturas coloniais (RIBEIRO, 2016), como qualquer outro processo colonizador. Essas rupturas (ou desmembramentos, nas palavras de Kilomba (2019)) se desenrolaram em processos e representações social, histórica e discursivamente complexos, principalmente no que tange a configuração linguística das ex-colônias africanas.

Na introdução de sua obra *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano (2019)*, a teórica Grada Kilomba analisa um curto poema do poeta Jacob Sam-La Rose, a partir do qual começa a costurar sua definição sobre o colonialismo como "uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos (...)" (KILOMBA, 2019,

p.27). A primazia dada pela autora às privações e imposições linguísticas e discursivas perpetradas pelo colonialismo enquanto forma de repressão política, étnica e identitária revela a impossibilidade de se discutir e compreender a complexa geografia linguística global atual sem que essa discussão seja feita necessariamente de maneira crítica e decolonial – visão corroborada pelo trabalho de linguistas críticos, como Rajagopalan (2003), e coloniais, Severo (2019).

Nesse sentido, é a partir dessa perspectiva – crítica e decolonial – que será oferecida uma reflexão, na esteira dos estudos discursivos críticos de Fairclough (2001), acerca das lutas hegemônicas que circundam o posicionamento discursivo e social das Línguas Africanas de Angola (LAA) e suas consequentes mudanças discursivas e sociais desde o período colonial do século XV aos dias atuais.

1.Um breve olhar ao pensamento decolonial

A colonização imperialista iniciada por países europeus, principalmente na África, ao fim do século XIX, com a Conferência de Berlim de 1884, deixou fraturas (RIBEIRO, 2016) em todos os âmbitos das sociedades africanas, na medida em que tiveram limites geopolíticos a elas impostos. Essas fraturas persistem mesmo após o fim do colonialismo conquistado pelas diversas lutas de independência ao fim do século XX no continente, como nos esclarece Ribeiro (2016, p.37):

> o ato colonial não termina com quem o executou, ele passa para as gerações seguintes sob a forma das figuras do ex-colonizador e do ex-colonizado que complexamente reencenam uma fantasmagoria que se identifica com o habitante mais íntimo do inconsciente europeu – o seu fantasma colonial. (RIBEIRO, M. A Casa da Nave Europa – miragens ou projeções pós-coloniais? In: Geometrias da Memória: configurações pós-coloniais, Porto: Afrontamento, 2016.)

Em um primeiro momento, é importante destacar que o movimento político-intelectual iniciado em África pós lutas de independência, conhecido como pós-colonial, difere-se do que aqui se chama de pensamento decolonial. Isso porque, enquanto a corrente pós-colonial busca identificar “a relação antagônica entre colonizador e colonizando” e “denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos” (ROSEVICS, 2017) – perspectiva essencial para a formação posterior da decolonialidade-, o pensamento decolonial, enquanto corrente epistemológica,

> reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um

> posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua" (COLAÇO, 2012 apud REIS e ANDRANDE, 2018).

Nesse sentido, o decolonialismo transpõe o pensamento pós-colonial, já que não só identifica e acusa o processo de subalternização cultural dos povos colonizados, inseridos em uma "lógica de inferioridades racial, econômica, bélica, linguística e cultural que impõe aos indivíduos colonizados um paradigma de valores fundamentados nos valores dominantes" (REIS e ANDRADE, 2018, p. 5), como também propõe transgredir essa lógica ao incorporar o pensamento de povos originários, africanos e latino-americanos como epistemologias legítimas. Desse modo, o pensamento decolonial desafia o epistemicídio – conceito desenvolvido por Carneiro (2005), a partir de Boaventura Sousa Santos (1995), que afirma:

> o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista). (SOUSA SANTOS, 1995, p.328 *apud* CARNEIRO, 2005).

A partir disso, Carneiro (2005) expande o conceito ao argumentar que

> o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

É nesse sentido, compreendendo as graves consequências do epistemicídio para os povos outrora colonizados, que Kilomba (2019) é categórica ao dizer que "não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento" (KILOMBA, 2019, p.53). É a partir dessa urgência que esse trabalho se posiciona, a fim de refletir, à luz da decolonialidade, a complexidade de posições discursivas e sociais tomadas em relação às Línguas Africanas de Angola, posições ressignificadas tantas vezes no contexto da luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001). Ressoando as palavras de Fanon (2008), quando este afirmou que "todo povo colonizado (...) toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana", nota-se que não seria possível discutir tal

posicionamento sem também refletir acerca das posições tomadas em relação à Língua Portuguesa no país. Para tanto, é necessário conjugar o pensamento decolonial à Teoria Social do Discurso faircloughiana – visto que esta aportará à discussão a teoria discursiva crítica fundamental à análise de tais posições –, explanada a seguir.

2.Luta hegemônica, mudança discursiva e social

Em seu trabalho *Discurso e Mudança Social*, Fairclough (2001) propõe sua Teoria Social do Discurso, em que comunga com preceitos da Análise do Discurso Francesa foucaultiana - na medida em que concede à linguagem um olhar crítico enquanto prática social circunscrita em relações de poder - e a extrapola tanto ao aprofundar as relações que a hegemonia e a ideologia estabelecem com a linguagem quanto ao inovar tratando de seu papel enquanto transformação social. Neste ensaio, cabe focar o entendimento do autor acerca da hegemonia, na dimensão da luta hegemônica e de sua relação com a mudança discursiva e social.

Para construir sua concepção de hegemonia, Fairclough (2001) parte do trabalho genealógico de Foucault (1979) - no qual o filósofo detalha a investigação a respeito da relação entre sistemas de poder e linguagem, dando preponderância aos primeiros, ainda que o discurso e a linguagem se mantenham enquanto centro das práticas sociais. Nas palavras do próprio Fairclough, ao analisar o conceito de poder foucaultiano:

> Essa concepção de poder sugere que o discurso e a linguagem são de importância central nos processos sociais da sociedade moderna: as práticas e as técnicas que Foucault enfatiza tanto – a entrevista, o aconselhamento, e assim por diante – são em grau significativo práticas discursivas. Assim, analisar as instituições e as organizações em termos de poder significa entender e analisar suas práticas discursivas. (FAIRCLOUGH, 2001, p.76)

A visão foucaultiana, entretanto, não será igualmente adotada por Fairclough em sua Teoria Social do Discurso. Ao contrário, o autor aponta que, ao dar ênfase excessiva na dimensão do poder, Foucault desconsidera a capacidade de oposição e de mudança nessas relações. Dessa maneira, Fairclough (2001) recorre ao filósofo marxista Antônio Gramsci (1971), afirmando que:

> A concepção gramsciana de poder em termos de hegemonia é superior à concepção de poder de Foucault, porque evita tais desequilíbrios (Gramsci, 1971; Hall, 1988). Nessa abordagem, a hegemonia é concebida como um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de luta. (FAIRCLOUGH, 2001, p.85)

Assim, Fairclough se apoia na percepção da hegemonia como “liderança tanto quanto dominação” (p.122) nos diferentes domínios de uma sociedade, compreendendo-a como uma “construção de alianças e integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Muito além de uma dominação estrita, a hegemonia faircloughiana será, então, a construção, a manutenção ou a ruptura de alianças nessas relações dominativas.

Essa visão permite, de tal forma, a compreensão de uma luta hegemônica que se faz presente sempre que há contextos de desigualdade entre diferentes níveis sociais (no foco do ensaio que aqui se apresenta, linguístico-sociais). Tal luta é delimitada por rearticulações de ordens de discurso - estruturas discursivas já instáveis em si. Para o autor, é a luta hegemônica, pois, que permite articulações, rearticulações e desarticulações de convenções discursivas, a partir de suas problematizações, que, por sua vez, promovem a mudança social e discursiva.

Nesse cenário, é fundamental, ainda, esclarecer o que Fairclough (2001) de fato conceitualiza como “mudança social e discursiva” – aspecto central da teoria proposta pelo autor. O autor coloca que “as origens e as motivações imediatas da mudança no evento discursivo repousam na problematização das convenções para os produtores ou intérpretes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 127). Essa problematização, por sua vez, se dá na medida em que contradições são identificadas, por exemplo, entre determinadas posições discursivas tradicionais e novas relações estabelecidas. Frente a essas contradições, há uma tendência, de acordo com o autor, a adaptar as convenções existentes de forma “inovadora” ou “criativa” (p.127), o que gera a mudança discursiva e social. Dessa forma, a mudança é construída a partir de transgressões, desvios, que criam articulações – configurando uma luta hegemônica de mudança nas relações de poder a partir de uma dialética entre os eventos discursivos e as lutas e contradições sociais que os envolvem. Logo, a mudança discursiva está diretamente associada à natureza da prática social que a inscreve.

A caminho de concluir seu raciocínio acerca das mudanças discursivas, o autor as divide em duas dimensões: a dimensão textual do discurso e a mudança nas ordens de discurso. Devido à natureza ensaística deste texto, que se interessa mais profundamente em uma reflexão crítica e discursiva acerca dos posicionamentos das Línguas Africanas de Angola, e não em uma análise da materialidade textual, foco será dado em considerar os apontamentos

do autor no que concerne as mudanças nas ordens de discurso ao invés de em sua dimensão textual. Nesse sentido, Fairclough (2001) ressalta que

> À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso 'local' de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária. (FAIRCLOUGH, N., 2001, p.128)

Posto isso, torna-se claro que ao se propor "explicar a mudança" (p. 131), a partir de sua Teoria Social do Discurso, Fairclough (2001) relaciona dialeticamente a prática social à prática discursiva, as mudanças sociais às mudanças das ordens de discurso, a partir de uma luta hegemônica que é configurada também social e discursivamente. É partindo desse entendimento de transgressões hegemônicas que serão debatidos os diferentes posicionamentos discursivos das Línguas Africanas de Angola – e do Português em relação a elas - considerando seu contexto colonial e pós-colonial, marcados inquestionavelmente por relações de hegemonia.

3.O contexto angolano

Angola, país da costa ocidental africana, é constituída por 18 províncias que, além de terem o Português como língua oficial, falam diferentes línguas de matriz Bantu – ramo linguístico da família Nígero-Congolesa – a exemplo: Kimbundu, Umbundu e Kikongo. Desde meados do século XVI, o país foi espaço para a dominação econômica portuguesa, ainda que a ocupação oficial e efetiva do território, que o definiu como "província ultramarina" de Portugal, só tenha ocorrido na década de 1920, em contextos imperialistas, em decorrência dos resultados da Conferência de Berlim de 1884.

A dominação portuguesa em Angola adentrou grande parte do século XX, sendo posta a fim em 11 de novembro de 1975, quando foi declarada a independência do povo angolano, após longos 13 anos de guerra – uma das mais duradouras do continente africano. Logo após a independência, o país, fraturado (RIBEIRO, 2016) pelo colonialismo e impactado pelos interesses polarizados da Guerra Fria, entrou em uma trágica guerra civil que terminou apenas em 2002, 27 anos após o início dos conflitos.

Linguisticamente, o país tem um contexto multilíngue potente, definindo como Língua Oficial o Português e reconhecendo outras cinco línguas como “Línguas Nacionais”: Kikongo, Kimbundu, Cokwe, Oshikwanyama e Olunyaeka. Atualmente, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE), no “Anuário de Estatísticas Sociais” referente a 2019 e publicado em 2021, o Português é falado por 71,5% da população que, no entanto, fala ao menos duas outras línguas em casa. A paz instaurada no início do milênio persiste, porém o país lida, ainda hoje, com graves consequências sociais, educacionais e linguísticas provindas dos anos de instabilidade gerados pelo período colonial.

Esse brevíssimo panorama histórico e linguístico de Angola é essencial para os objetivos desse ensaio, na medida em que compreender a luta hegemônica em torno do posicionamento discursivo das LAA e, por consequência, as mudanças discursivas e sociais a elas relacionadas, é compreender as complexas nuances e intricarias do contexto político-linguístico do país – nuances essas que superam os, muitas vezes cômodos, binarismos coloniais e demandam cuidadosa reflexão para que se possa, de fato, caminhar rumo à sua (contínua) decolonização linguística. Nessa perspectiva, o posicionamento discursivo das LAA será compreendido a partir de quatro períodos distintos da história angolana: o período colonial anterior ao século XX, o período colonial do século XX até o início das Lutas de Libertação Nacional (1920-1961), o período das lutas pela independência (1961-1975) e o período pós-independência (1975 em diante).

É preciso ressaltar, ainda, que justamente por ser compreendido na configuração de uma luta hegemônica, o posicionamento discursivo das LAA será debatido em relação ao posicionamento dado à Língua Portuguesa nesses mesmos períodos – considerando-as, Línguas Africanas de Angola e Língua Portuguesa, como estruturas sociais às quais estão associadas ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2001), foco da luta hegemônica em questão. Nessa perspectiva, muito será aproveitado do trabalho de Ponso (2009), que, a partir de pressupostos teóricos e metodológicos da Dialetologia e da Sociolinguística, analisou as representações da Língua Portuguesa no contexto multilíngue de Angola, transitando pelos diferentes períodos aqui citados. Além disso, o trabalho de Oliveira (2019) também colabora imensamente para a construção deste texto ao, no entendimento das Políticas Linguísticas, discutir a imposição monolíngue colonial no país e seus efeitos contemporâneos. O presente trabalho, por outro lado, busca dar foco às Línguas Africanas de Angola, no contexto da luta hegemônica, a partir de pressupostos teórico-metodológicos discursivos críticos e decolonias, contribuindo para a discussão iniciada pelas autoras citadas a partir de outro olhar.

3.1.O período colonial anterior ao século XX

Parte fundamental do processo colonial, a imposição do idioma colonizador foi prática do governo português durante grande parte da história angolana, iniciada no século XV por missionários católicos que, a mando da Coroa portuguesa, ocuparam-se em aprender as línguas locais para, posteriormente, transpassá-las a um modelo escrito que possibilitasse a conversão religiosa da população local. Oliveira (2019) argumenta que esse processo, baseado na gramaticalização greco-latina e, portanto, ineficaz na descrição das línguas de matriz Bantu, resultou no primeiro movimento colonial de "engessamento das línguas", o que "impossibilitou o dinamismo de seu caráter deslizante de mudança contínua" (p.3), na medida em que impôs epistemologias eurocêntricas às línguas africanas – configurando-se como um epistemicídio (CARNEIRO, 2005) linguístico, observado já no princípio da presença portuguesa.

Nesse cenário, percebe-se um contexto social e discursivo – associando a gramaticalização das LAA a um instrumento de dominação cultural e religioso português, a partir do epistemicídio – favorável à manutenção das relações hegemônicas que, em razão inclusive das profundas diferenças de poderio bélico (ou seja, em dialética a estruturas sociais) entre os povos e do período histórico em questão, ainda tendiam à estabilidade favorável à subordinação do povo angolano. Ainda nesse cenário, observa-se como a própria prática discursiva de produção, distribuição e consumo (FAIRCLOUGH, 2001) das LAA encarnava facetas da luta hegemônica enquanto o que Severo (2014) chamou de "Cristianletos", isto é:

> Um conjunto complexo de (i) línguas e discursos usados como instrumentos de dominação dos povos ditos locais através da invenção, descrição e nomeação de suas línguas; (ii) traduções de uma série de gêneros discursivos europeus para as línguas locais e (iii) discursos sobre os sujeitos e localidades locais tomados como exóticos e incivilizados. (SEVERO, 2014, p. 13)

Dessa maneira, o início do período colonial contribuiu ativamente para que a Língua Portuguesa se tornasse "instrumento de hierarquização, silenciamento e isolamento" em relação às LAA (OLIVEIRA, 2019, p.1). Desde esse período até o início das Lutas por Libertação Nacional em 1961, Ponso (2009) afirma que houve uma "imposição violenta da língua europeia" (p. 149) em território angolano, mantendo certo grau das relações discursivas e sociais de dominação, posicionando as Línguas Africanas de Angola como um instrumento de dominação cultural de seu próprio povo, a partir dos "cristianletos" (SEVERO, 2014).

3.2.O período colonial do século XX (1920-1961)

Antes de adentrar as relações discursivas e sociais do período das Lutas de Libertação Nacional, marcado por transgressões mais expressivas nas relações de poder, é preciso diferenciar algumas características do período colonial em relação aos formatos de colonialismo que o precederam, com destaque dado aos anos entre 1920 e 1961, isto é, a partir do aumento expressivo de imigrantes portugueses em terras angolanas pós Conferência de Berlim até o início da Guerra de Independência. Isso porque o período foi marcado pela edição de "uma série de leis com o objetivo de dar continuidade ao empreendimento colonial, buscando legitimar a subjugação do povo angolano" (OLIVEIRA, 2019, p.6), em especial durante o governo Salazarista (1933 – 1974), que realçaram um viés discursivo político-legal nas ordens de discurso em torno das LAA.

Dentre as diferentes legislações promulgadas, cabe destaque ao Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique (ou, como ficou mais conhecido, o Estatuto do Indigenato), instituído pelo Decreto-lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954, visto que este trouxe um enfoque específico às políticas linguísticas em Angola. O Estatuto separava o povo angolano em "assimilados", aqueles que incorporaram a cultura eurocêntrica e ocidental, e "indígenas", aqueles que não sofreram assimilação e mantinham práticas culturais estritamente angolanas autóctones. Tal status era diretamente condicionado ao domínio do "bom" Português, tido como o Português europeu, e, da mesma forma, ao não uso das LAA pelos "assimilados". Desse modo,

> o "assimilado", para assim ser reconhecido, tinha que demonstrar saber ler, escrever e falar fluentemente em português, se vestir, e ter a mesma religião que os portugueses, manter um padrão de vida e de costumes semelhantes ao estilo de vida europeu e não ter cadastro na polícia. (OLIVEIRA, H.. Língua Portuguesa em Angola: silenciamentos, isolamentos e hierarquias**.** Revista da ABRALIN, v. 17, n.2, 24 jun. 2019., p.7)

A essa determinação, pode-se associar a análise que Kilomba (2019) constrói do *Retrato da Escrava Anastácia* (figura 1), feito pelo desenhista francês Jacques Arago no século XIX. Apesar de não possuir uma história oficial, a imagem é relacionada a Anastácia (de nome africano desconhecido), filha de uma família real Kimbundo (grupo étnico Bantu), nascida em Angola, sequestrada por portugueses e levada ao Brasil, onde foi escravizada:

Figura 1: Retrato da “Escrava Anastácia”



Fonte: ARAGO, Jacques. 1818. *apud* KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Kilomba (2019, p.33) argumenta que a máscara punitiva de Anastácia, que a impedia de falar, representa o “colonialismo como um todo” e “seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os ‘Outras/os’” e pergunta: “Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?”. Analogamente, o Estatuto do Indigenato, ao definir o Português europeu como a língua do “assimilado”, posicionou as Línguas Africanas de Angola, social e discursivamente, como aquelas dos “indígenas” – sujeitos então desprovidos de direitos civis e subjugados ao trabalho forçado, subalternizados na estrutura social -, ao mesmo tempo silenciando seu uso pelos sujeitos “assimilados” e estigmatizando seu uso pelos sujeitos “indígenas”, já que até mesmo sua “interferência no domínio da língua portuguesa denotava uma ‘má proficiência’ da língua da metrópole, alcunhada por ‘pretoguês’” (SEVERO, 2015b, p.408 *apud* OLIVEIRA, 2019). Acrescenta-se, então, às interrogações de Kilomba: *Em que língua* se pode falar?

Torna-se evidente, portanto, que o Estatuto do Indigenato performou um papel crucial na relação hegemônica faircloughiana entre a língua de dominação (Português europeu) e as línguas dominadas (Línguas Africanas de Angola), na medida em que rearticulou as ordens de discurso, institucionalizando legislativamente a marginalização das LAA e de seus falantes, intensificando as relações de dominação colonial vistas desde o século XV. Esse processo discursivo é indissociável da prática social, relacionando-se a eventos sociais complexos – neste caso o ápice da ditadura Salazarista em Portugal que, na contramão de outros países europeus, tinha como projeto político fortalecer a colonização na África.

3.3.O período das Lutas de Libertação Nacional (1961-1975)

Em resposta à pressão internacional e à recém-iniciada Guerra de Independência em Angola, o governo português revogou, em 1961, o Estatuto do Indigenato. A guerra, que tinha como precursores alguns dos angolanos “assimilados ativos” (em oposição aos “passivos”), como classificados pela linguista angola Amélia Mingas (2000), ou seja, “aqueles que se apropriavam de tudo o que lhes fosse possível aprender, por terem como objetivo libertar seu povo e seu país da dominação colonial portuguesa” (OLIVEIRA, 2019, p.9), trouxe mudanças importantes nas ordens de discurso em torno do Português e, por consequência, das LAA no país. É importante destacar, contudo, que tais mudanças não foram necessariamente em um sentido anticolonial, na possibilidade de enaltecimento das línguas nacionais, ao contrário, em um movimento ambivalente, executaram novas combinações de convenções discursivas (FAIRCLOUGH, 2001) que ressignificaram o uso da Português sem, no entanto, promover a valorização e ampliação das Línguas Africanas de Angola.

Em seu artigo “O português no contexto multilíngue de Angola”, Ponso (2009) argumenta acerca da importância que o Português teve na articulação dos movimentos nacionais pela independência, já que o contexto multilíngue do país, da maneira como era configurado à época da guerra, por consequência das ações coloniais do século XVI de separação dos diferentes grupos étnicos do país, não favorecia a comunicação entre esses grupos em direção a um objetivo comum. Nessa esteira, Oliveira (2019) complementa ao constatar que os líderes desses movimentos “utilizaram [estrategicamente] a língua do colonizador para denunciar o colonialismo português” (p.9). Aqui, observa-se claramente o que Fairclough (2001) chama de “cruzamento de fronteiras”, ou seja, “a reunião de convenções existentes em novas combinações” (p.127). Houve, dessa maneira, uma mudança nas ordens de discurso em torno do Português, quando este foi apropriado pelos angolanos como instrumento de libertação da dominação colonial – tanto para articular o movimento internamente, como já dito, quanto para dialogar internacionalmente, adquirindo relevância política no cenário internacional a partir da exposição do olhar angolano sobre a situação de Angola.

Essa reorganização, por sua vez, não se traduziu em uma valorização das Línguas Africanas de Angola – que, na realidade, foram afastadas da pauta política enquanto o foco era a luta pela independência. Assim, ao mesmo tempo que nesse período já não havia a vigência do Estatuto do Indigenato, o que supostamente contribuiria para a redução do estigma em

torno das LAA, nada foi feito em prol de sua valorização e reposicionamento discursivo. A mudança discursiva e social no período, portanto, deu-se de maneira mais significativa nas ordens do discurso que envolviam o Português do que as relativas às LAA, que, de muitas formas, mantiveram a mesma posição na luta hegemônica vista até então. Esse cenário, todavia, seria rearticulado.

4.O período pós-independência (pós 1975)

A independência de Angola, alcançada em 11 de novembro de 1975, suscitou novas rearticulações das convenções discursivas vigentes, reafirmando a dialética entre práticas sociais e discursivas postas por Fairclough (2001). O Português manteve seu status de Língua Oficial do país – apesar disso, ao serem novos sujeitos a mantê-lo (agora, os angolanos recém independentes), argumenta-se a concepção de uma ordem de discurso alterada, não mais em prol da dominação colonial, mas de uma unidade nacional que possibilitasse o desenvolvimento do país. De fato, a própria concepção de unidade nacional vem de um modelo político-econômico europeu de nação, imposto à África por meio da colonização, que, no entanto, e muitas vezes, pouco deu conta do pluralismo africano (OLIVEIRA, 2019, p.4), o que explica o alto número de guerras civis que se instauraram no continente na era pós-colonial. Ainda assim, é preciso reconhecer as transgressões feitas nas convenções discursivas quando se tornou o outrora dominado, e não o velho dominante, a declarar o Português como Língua Oficial do país.

Já as Línguas Africanas de Angola mais recorrentes no país no que diz respeito ao número de falantes receberam o status legal de “Línguas Nacionais”. Nesse caso, a alteração do status legal não correspondeu a mudanças discursivas e sociais reais em termos da posição dessas línguas na luta hegemônica aqui tratada (GOMES, 2014; BERNARDO, 2018; PONSO, 2009). Isso, pois o período pós-independência foi marcado pelo início de uma guerra civil que duraria até 2002. Esses 27 anos de guerra civil prejudicaram imensamente o desenvolvimento político, social e educacional de Angola, como é reiterado por Samuel Carlos Victorino (2012), reitor da Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN), o que dificultou ações em prol de uma rearticulação social e discursiva das LAA – mantendo-as em uma ordem de discurso tal que “falar uma língua angolana, num dado contexto comunicacional, pode influenciar, negativamente, o processo de aceitação, ou não, por parte da sociedade” (QUINO, 2005 *apud* PONSO, 2009, p.156) mesmo pós-independência.

Esse cenário passa por outras rearticulações – dessa vez mais expressivas para o posicionamento das LAA e para o Português angolano – a partir do fim da guerra civil, em 2002, quando o país inicia sua reestruturação e volta seus esforços à educação, inclusive à educação superior. Foi a expansão da educação superior angolana que proporcionou o movimento contemporâneo, marcado, primeiro, por discussões acadêmicas e políticas acerca do reconhecimento de um Português Angolano nacional enquanto variação legítima e distinta do Português Europeu (PONSO, 2009) – diferença que é, além de linguística, discursiva, na medida em que há o reconhecimento dos sujeitos outrora dominados como detentores de uma língua assimilada dos dominantes, que, contudo, já não pertence ao colonizador.

Ainda, a mesma expansão foi também marcada por um movimento em prol da valorização das Línguas Nacionais e de um ensino bilíngue no país (SEVERO, SASSUCO, BERNARDO, 2019) – este já alcançado em maior grau por outras ex-colônias portuguesas, como Moçambique. Nesse sentido, observou-se nos últimos anos o surgimento de projetos institucionais, tais como o Projeto de Ensino Bilíngue (BERNARDO, 2018), que dialogam dialeticamente com as rearticulações das ordens de discurso em torno das LAA, promovendo, desta vez, mudanças sociais e discursivas que desafiam as convenções vigentes e, de fato, desestabilizam relações hegemônicas de poder entre o Português e as LAA.

Hoje, a necessidade do resgate, do reconhecimento e da valorização das LAA, por meio, também, de um ensino bilíngue, é reconhecida, ainda que lentamente, por órgãos públicos e por acadêmicos que se empenham criativamente (no sentido de Fairclough, 2001) na reconstrução decolonial e crítica das práticas discursivas e sociais em torno das LAA. Esse resgate é, ao mesmo tempo, um resgate epistemológico que contraria o epistemicídio desenvolvido por Carneiro (2005) e até então vigente em Angola, uma vez que muitos são os sujeitos postos à margem do conhecimento no país devido à outrora ausência de uma preocupação com a inserção das LAA no ambiente escolar, como indica Ponso (2009):

> os índices de baixo aproveitamento escolar, as reprovações e o abandono são um reflexo, entre outras coisas, de uma falta de interesse político em mudar um quadro educacional que não contempla muitas vezes tal multilinguismo como característica cultural dessas nações. (PONSO, 2009, p.157)

Dessa forma, considerando Rajagopalan (2003), que afirma o multilinguismo como a norma e não a exceção do mundo contemporâneo, buscar a unidade na valorização

pluralidade tem se mostrado como um caminho fértil traçado por intelectuais angolanos, brasileiros e portugueses da atualidade.

Considerações Finais

Refletir acerca das fraturas coloniais (RIBEIRO, 2016) deixadas por países europeus em território africano significa mandatoriamente refletir acerca das fraturas (e silenciamentos) linguísticos desse processo. O caso de Angola chama atenção em razão dos ainda escassos, apesar de profícuos, estudos sobre o tema e das várias reconfigurações discursivas pelas quais passaram tanto o Português quanto as Línguas Africanas de Angola ao longo de sua história. Esse ensaio se posiciona como uma breve contribuição para esses estudos – muitas vezes apoiados exclusivamente na Sociolinguística ou nas Políticas Linguísticas – a partir de um novo olhar teórico e metodológico para a questão.

A Teoria Social do Discurso faircloughiana e o Pensamento Decolonial se entrelaçam no arcabouço dos estudos críticos e permitem, de forma ensaística, reflexionar o contexto angolano. Tal reflexão nos leva a compreender que a mera alteração de status e terminologias nem sempre é suficiente ou essencial para que haja mudanças discursivas e sociais em torno de línguas outrora marginalizadas e silenciadas, como as Línguas Africanas de Angola. Além disso, a reflexão aqui construída nos demonstra que visões binárias reducionistas acerca da colonização (dominante x dominado; colonizador x colonizado) não conseguem, apesar de atraentes por sua fácil compreensão, abarcar a complexidade desse processo – marcado por transgressões e rearticulações de convenções discursivas e das relações de dominação/subordinação, como elaborado por Fairclough (2001), que devem ser compreendidas para que se permaneça em um caminho e um fazer decolonizantes.

Assim, pensar a questão político-linguística de Angola a partir de um olhar crítico (discursiva e filosoficamente) é se permitir perceber as nuances e intricarias que compõem o cenário linguístico desse país. Um olhar mais profundo para cada período histórico aqui destacado é possível e há, ainda, largo espaço para discussão. A opção por oferecer um breve panorama de cada um dos quatro períodos históricos mencionados ao longo desse ensaio se deu em razão do desejo de refletir acerca das mudanças sociais e discursivas em torno do posicionamento das LAA – mudanças essas que muitas vezes só podem ser percebidas no decorrer do tempo histórico, a partir de um olhar panorâmico.

Buscou-se um decolonialidade que se fizesse presente não apenas como instrumento para reflexão filosófica da questão, mas como prática epistemológica, na tentativa de trazer

autoras e autores angolanos, caribenhos, latino-americanos, juntamente ao que é posto como o "cânone" do Norte global – prática vista como a única possível para uma verdadeira compreensão do cenário. Em seu trabalho, várias vezes aqui mencionado, Kilomba (2019) diz que "o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra". Entendendo que a cura vem, também, pela palavra, espera-se contribuir para um movimento de tratamento dessa ferida no contexto aqui proposto.

Fica, por fim, um reconhecimento de novos tempos, de novas articulações discursivas e sociais. Grande parte das referências aqui citadas são de pesquisadores brasileiros e angolanos que têm buscado ressignificar o posicionamento discursivo das Línguas Africanas de Angola no país, ao mesmo tempo em que buscam o reconhecimento do Português Angolano como a variedade nacional do português – distinto do europeu linguística e discursivamente, como já posto. Abre-se, assim, uma nova possibilidade de articulação discursiva e social entre as línguas angolanas – uma que celebre a multiculturalidade e multilinguismo do país e que, porém, não ameaça a unidade nacional necessária ao desenvolvimento pleno de Angola enquanto Estado soberano e livre.

Referências

BERNARDO, Ezequiel Pedro José**. Política linguística para o ensino bilíngue em Angola**. (2018). (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Linguística, 2018.

CARNEIRO, Sueli*.* **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas***.* Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIREDO, Isabela**. Caderno de Memórias Coloniais.** São Paulo: Todavia, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Silvestre Filipe**. Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em**

português. 2014. 155f. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **La costruzione del partito comunista 1923-26.** Torino: Einaudi, 1971.

HENRIQUES, Joana Gorjão. **Racismo em Português: o lado esquecido do colonialismo.** Lisboa: Tinta da China, 2016.

INE - INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE ANGOLA. **Anuário de Estatísticas Sociais 2015-2019.** Luanda: INE, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MINGAS, Amélia. **Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda.** Luanda: Chá de Caxinde, 2000.

OLIVEIRA, Heloísa Tramontim de. Língua Portuguesa em Angola: silenciamentos, isolamentos e hierarquias**. Revista da ABRALIN**, v. 17, n.2, 24 jun. 2019.

PONSO, Letícia Cao. O português no contexto multilíngue de Angola. ***Confluência*** (Rio de Janeiro), v. 35-36, p. 147-162, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. **Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Maurício e ANDRADE, Marcilea. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas**. Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, mar. 2018.

RIBEIRO, M. A Casa da Nave Europa – miragens ou projeções pós-coloniais? In: **Geometrias da Memória: configurações pós-coloniais**, Porto: Afrontamento, 2016.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber.

ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SEVERO, Cristine. Línguas e Estados nacionais: problematização histórica e implicações. In**: Estão as Línguas Nacionais em Perigo?.** Lisboa: Escolar Editora, 2014.

SEVERO, Cristine. Políticas Linguísticas e Racismo. In: **VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas,** 2015, Córdoba. Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, Córdoba, 2015b.

SEVERO, Cristine. Das línguas indígenas: por um olhar decolonial em políticas linguísticas. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Ano 11, v.11, nov. 2019.

SEVERO, Cristine; SASSUCO, Daniel; BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Português e Línguas Bantu na Educação Angolana: da diversidade como "problema**". Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n.43, jan.-jun. 2019.

VICTORINO, Samuel Carlos. O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola**. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária.** IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico. Brasília, v.17, n.1, jun. 2012.

Recebido em: 12/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): ARCHER, Carolina. Lutas hegemônicas em torno do posicionamento discursivo e social das línguas africanas de Angola: Uma reflexão crítica e decolonial. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.507-524, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Archer, Carolina (jan./jun.2022). Lutas hegemônicas em torno do posicionamento discursivo e social das línguas africanas de Angola: Uma reflexão crítica e decolonial. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 507-524.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.525-536 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Aquisição e aprendizagem duma segunda língua na criança e no adulto

David Zefanias Chonane*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3008-3041

Resumo: O presente trabalho é uma parte de uma pesquisa em linguística aplicada educacional relacionada com a aquisição e aprendizagem duma língua segunda na criança e adulto em Moçambique. Tem como objectivos (i) discutir as principais teorias que orientam a aprendizagem de uma língua no contexto da língua segunda; (ii) a forma como o aprendente interioriza as estruturas gramaticais da língua para posterior uso em contextos diversificados, e (iii) perceber as relações e as influencias que as teorias exercem na aprendizagem da língua na criança e no adulto. Para lograrmos o objectivo deste estudo, adoptamos uma metodologia assente na revisão bibliográfica sobre as diversas teorias que abordam sobre aquisição e aprendizagem da língua num contexto em que é aprendida como língua segunda na criança e no adulto. O presente estudo poderá contribuir para uma nova reflexão sobre as teorias que presidem a aquisição e aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda na criança e no adulto.

Palavras-chave: Aquisição; Aprendizagem; Língua segunda; Criança; Adulto

Acquisition and learning of a second language in children and adults

Abstract: The present paper is part of a research project in applied linguistics related to second language acquisition and learning in children and adults in Mozambique. Its objectives are (i) to discuss the main theories that guide language learning in the second language context; (ii) how the learner internalises the grammatical structures of the language for later use in diversified contexts, and (iii) to understand the relationships and the influences that theories have on language learning in children and adults. To achieve the aim of this study, we adopt a methodology based on a literature review of the various theories that address language acquisition and learning in a context where it is learnt as a second language by children and adults. The present study may contribute to a new reflection on the theories that govern the acquisition and learning of Portuguese as a second language in children and adults.

Keywords: Acquisition; Learning; Second language; Child; Adult.

Ku kuma na ku dyondza ririmi ra vumbirhi eka vana na vanhu lavakulu

Xitlhokovetselo: Ntirho lowu i xiphemu xa ndzavisiso eka dyondzo ya ririmi leri tirhisiwaka leri fambelanaka na ku kuma na ku dyondza ririmi ra vumbirhi eka vana na vanhu lavakulu eMozambique. Swikongomelo swa yona i (i) ku burisana hi tithiyorinkulu leti kongomisaka dyondzo ya ririmi eka xiyimo xa ririmi ra vumbirhi; (ii) a ndlela leyi mudyondzi a nghenisaka endzeni swivumbeko swa ririmi swa ririmi leswaku swi ta tirhisiwa endzhaku eka swiyimo swo hambana hambana, na (iii) ku twisisa vuxaka lebyi na minkucetelo leyi tithiyori ti yi endlaka eka dyondzo ya ririmi eka vana na vanhu lavakulu. Ku kota ku fikelela xikongomelo xa dyondzo leyi, hi amukerile endlelo leri simekiweke eka nxopaxopo wa matsalwa eka tithiyori to hambana leti tshinelaka ku kuma ririmi na ku dyondza eka xiyimo lexi ri dyondziwaka tanihi ririmi ra vumbirhi eka vana na vanhu lavakulu. Dyondzo leyi yi nga hoxa xandla eka ku anakanyisisa lokuntshwa eka tidyondzo leti lawulaka ku kumiwa na ku dyondza ririmi ra Xiputukezi tanihi ririmi ra vumbirhi eka vatsongwana na vanhu lavakulu.

* Licenciado em Linguística e Literatura, Mestre em Linguística e Doutorando finalista (4º ano) pela Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique.

Marito ya nkoka: Ku kuma; Ku dyondza; ririmi ra vumbirhi; N'wana; Munhu lonkulu

Introdução

A aprendizagem da língua é uma atividade intelectual em que o aprendente tem a necessidade de aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe da língua alvo. Nesta atividade, os alunos recebem e elaboram listas exaustivas de vocabulário propostos que tratam de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e outros. A relação professor/aluno é vertical, ou seja, ele representa a autoridade no grupo/classe, pois detêm o saber.

Sob o tema *Aquisição e Aprendizagem duma Segunda Língua na criança e no adulto*, pretende-se com este trabalho apresentar e discutir as principais teorias que presidem a Aquisição e Aprendizagem de uma Segunda Língua, suas relações e influências que os mesmos exercem nestes dois sistemas de interiorização do conhecimento da língua. Os dados que constituem o *corpus* do trabalho resultam duma revisão de literatura sobre autores conceituados na matéria em questão, tais como, James (1998), Krashen (1981), Klein (1986), Mclaughin (1987), Lopes (2004), entre outros.

O objetivo geral deste estudo passa pela discussão das principais teorias que presidem os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua, bem como, perceber as relações que as teorias estabelecem na aprendizagem de uma língua segunda na criança e no adulto. Em termos específicos, este estudo pretende, analisar as relações e as influências que as teorias exercem na aprendizagem da língua na criança e no adulto.

Este estudo pode contribuir nos campos educativo e científico. Ao analisarmos as teorias em relação aos processos de aquisição e aprendizagem, pretendemos obter informações que possam contribuir para uma melhor planificação no ensino de uma língua como L2 na criança e no adulto.

Este estudo pode ainda contribuir para mobilizar uma nova forma de raciocinar por parte dos professores de línguas, focalizando não somente o papel do professor na abordagem dos conteúdos, como também, o seu papel na construção, acompanhamento e apoio cognitivo dos seus educandos na aquisição e aprendizagem de uma língua segunda. Do ponto de vista científico, consideramos que o estudo pode contribuir para o

enriquecimento do campo dos estudos linguísticos. Adotamos, neste estudo uma perspectiva metodológica assente na pesquisa bibliográfica, onde fizemos a leitura de várias obras de conceituados autores que abordam sobre o tema em estudo.

O trabalho está estruturado em secções, a saber: a I secção define e caracteriza os conceitos de Aquisição e de Aprendizagem de uma Segunda Língua, na criança e no adulto, respectivamente. A II secção ocupa-se das principais teorias e dos principais fatores da Aquisição e Aprendizagem de uma Segunda Língua, suas características, relações e influência nos processos em estudo. E a III secção a conclusão, como parte final do trabalho, destaca as relações entre as teorias e fatores da Aquisição e Aprendizagem de uma Segunda Língua, as lições aprendidas sobre o tema e apresenta o posicionamento do autor de trabalho acerca das teorias e dos fatores estudados.

1.Breve caracterização da Língua Changana

A língua Changana pertence ao Grupo S.50, Tswa-Ronga, segundo (Ngunga & Faquir 2011:225; Chambo *et al* 2020)). Fazem parte também o Xirhonga e Citshwa, línguas mutuamente inteligíveis, o que pressupõe dizer, que o falante de uma língua, geralmente compreende as outras pertencentes do mesmo grupo. Para além de Moçambique, o Changana é falado nos seguintes países: África do Sul, Swazilândia e Zimbabwe. No nosso país, são reconhecidas as seguintes variantes:

(i) Xihlanganu, falada a sudoeste de Moçambique, nos montes Libombos, abrangendo parte dos distritos de Namaacha, Moamba e Magude;
(ii) Zidzonga (Xitsonga), falada nos distritos de Magude, Bilene e parte do Massingir;
(iii) (iii) Xin`walungu, falada do distrito de Massingir;
(iv) (iv) Xibila, falada no distrito de Lipompo e parte de Chibuto;
(v) (v) Xihlengwe, falada nos distritos de Xai-Xai, Manjacaze, Chibuto, Guijá, Chicualacuala, Panda, Morrumbene, Massinga, Vilanculos e Govuro.

Dados do censo populacional de 2017, indicam que o Changana é falado por 1,919.217 habitantes e que a usam como língua primeira. Estes dados numéricos representam um crescimento na ordem de 236.779 falantes (14%), quando comparados com o número registado no censo de 2017, que foi de 1,682.438 falantes como L1

(Chambo *et al* 2020). Depois deste breve historial, urge a necessidade de explicarmos que, tal como afirmamos anteriormente, o nosso objetivo passa pela discussão de teorias que presidem a aprendizagem de uma língua segunda em crianças e adultos que têm a língua primeira Changana como L1.

2.Conceitos de Aquisição e Aprendizagem da L2

Da apreciação feita, Krashen (1981) aponta que existem dois processos mentais que operam na aquisição de uma segunda língua. Um que é consciente e outro que é inconsciente ou subconsciente. O processo consciente é relativo à aprendizagem que tem a ver com a focalização nas regras gramaticais, na memorização das mesmas e em exercícios onde o aluno reconhece situações nas quais as regras estão sendo violadas, e o subconsciente corresponde à aquisição que é um processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendente participa como sujeito ativo. Importa referir que o processo de aquisição tem semelhanças com o processo de assimilação da língua materna pelas crianças.

Para a criança poder se comunicar deve adquirir um conhecimento prático funcional sobre a língua falada, através da interação com as pessoas que a cercam e não um conhecimento rico, pois este ocorre anos mais tarde, quando vai à escola em busca do conhecimento teórico da sua língua materna. A criança adquire a língua na interação com a família e comunidade.

Para Krashen (1981) estes dois processos são independentes entre si; ou seja, a assimilação não existe como resultado do estudo formal ou o contrário (o estudo formal não se transforma em assimilação). Em relação ao papel da primeira língua na aprendizagem de uma segunda língua, o autor sugere que a fonte de maior problema no erro sintático nos alunos adultos, no desempenho de uma segunda língua é o desempenho deficiente da primeira língua. Quanto mais novo for o aprendente, mais eficiência terá na aquisição de língua segunda.

Na aquisição e aprendizagem de segunda língua por adultos destaca-se que os programas de ensino de L2 são, na sua maioria, divididos e baseados em quatro competências conhecidas como falar, ouvir, ler e escrever. Krashen não concorda com esta divisão. Em sua teoria chamada de “Monitor Theory”. Nesta teoria pode-se observar que a parte mais importante de seu programa de ensino é o *intake* sob a aquisição.

Concluiu que a aquisição de uma língua se sobrepõe ao aprendizado formal no desempenho da L2.

O *Intake* é simplesmente onde origina-se a assimilação da língua; é o *input* linguístico que ajuda a assimilar a língua. Diz adiante que a L2 é adquirida por um *input* compreensível, através da audição e da leitura. Não se adquire uma L2 praticando a oralidade, pois a fala é considerada como resultado da aquisição, e não a sua causa. No caso dos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana. Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa, mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem.

3.Teorias da Aquisição/Aprendizagem da L2

3.1. Hipótese de Inatismo

A teoria de aquisição da linguagem de Chomsky é baseada na hipótese de que, conhecimentos inatos, aos quais chamou de Gramática Universal, permitem às crianças, durante o período crítico, adquirirem a língua do seu meio. Chomsky não faz referências específicas sobre as consequências da sua teoria para o aprendente de uma língua estrangeira, mas alguns seguidores da sua teoria argumentam que a Gramática Universal oferece a melhor perspectiva para a compreensão do processo de Aquisição de Língua Estrangeira.

Contudo, outros linguistas afirmam que a Gramática Universal não é aplicável ao estudo de Aquisição de Língua Estrangeira para aprendentes que já passaram pelo chamado período crítico de aquisição de língua, uma vez que, esta pode explicar o fato de que os aprendentes, sabem mais da L2 (língua Estrangeira), do que aquilo que poderiam saber somente a partir dos insumos linguísticos por eles recebidos. A partir desta observação, os linguistas estrangeiros inferem que a Gramática Universal deve estar disponível aos aprendentes da Língua Estrangeira.

Importa referir que, para dominar a língua é preciso ter em conta a parte discursiva, que tem a ver com as regras de comunicação e com o conhecimento do mundo, o chamado *background knowledge*. Para Chomsky (1965), todas as crianças nasceriam biologicamente preparadas para adquirir a língua, dependendo apenas do ambiente físico

para acionar a língua que será falada, bem como o meio social e cultural onde está inserida. Este fato refere-se ao período dos 0-11/12 anos que correspondem ao período crítico que a seguir passaremos a descrever

3.2.Período Crítico

Para Ellis (1997), é necessário investigar e fazer distinções entre o efeito da idade, no caminho de Aquisição (onde os itens da língua alvo são adquiridos na mesma ordem por diferentes alunos), agilidade (quão rápido o aluno adquire a língua), e o desenvolvimento final/ conclusivo (quão proficiente na língua o aluno estará no final do processo).

A questão da idade na Aquisição de Língua Estrangeira é sustentada com base nos estudos das Ciências de Neurolinguística, Psicologia Linguística, bem como, uma série de hipóteses que visam explicar, não só o desempenho cognitivo do ser humano, mas também as diferenças entre o adulto e a criança. A aprendizagem de língua ocorre melhor antes da puberdade (dos zero aos onze/doze anos), pois isto torna o aprendente proficiente, proficiência essa condicionada pela forma (regras gramaticais) e pela função (regras de uso da gramática).

Neste período, o cérebro tende a perder esta característica. Neste contexto, observa-se uma grande dificuldade para os aprendentes adolescentes ou aqueles que ultrapassam este período a aprender a Língua Estrangeira, uma vez que o processo de Aquisição de Língua Estrangeira é controlado pelo próprio aprendente que constrói seu conhecimento assim como o modo de consegui-lo. Para tal, o aprendente adulto é instigado a utilizar suas habilidades bem como ter consciência de suas estratégias cognitivas.

3.3. Factores da Aprendizagem da L2

Os fatores da aprendizagem da L2 são vários. Dentre eles podemos mencionar os sociais, econômicos, políticos, culturais e cognitivos, entre outros. Cada pessoa tem suas próprias características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno.

Sobre os fatores de origem cultural, vamo-nos socorrer ao exemplo descrito por Lopes sobre o tema poluição da água. O professor antevia que o aluno associasse a poluição de água a áreas industriais urbanas, o aluno pensava na poluição da água em conexão com as zonas rurais. Obviamente cada uma das partes abordava o tópico com base na sua própria estrutura cognitiva e cultural. Com base no exemplo acima concluímos que a ausência da partilha do mesmo contexto cultural entre professor/aluno deveu-se ao fato de que enquanto o professor tinha na sua estrutura cognitiva o conceito de poluição na zona urbana, o aluno tinha o mesmo conceito em relação à zonas não urbana.

No seu trabalho, Krashen (1981), aponta que a falta de motivação, a baixa auto-estima e ansiedade, podem combinar com um aumento do filtro e formar um bloqueio mental. Klein (1986) afirma que a aprendizagem espontânea se baseia na comunicação significativa com os falantes da língua alvo. O aluno é orientado não à forma, mas sim, ao conteúdo e aos efeitos dos seus enunciados ficando inconsciente das regras, estruturas linguísticas usadas no processo.

Para Krashen, (1984) a aprendizagem da L2 (*language learning*) é um processo consciente, controlado – conhecimento das regras gramaticais e suas exceções. Para este, há duas formas de aprendentes adultos desenvolverem conhecimentos sobre uma segunda língua: pela aquisição e pela aprendizagem. Tomaremos em consideração a segunda forma, na qual o autor diz que a aprendizagem dá-se por um processo consciente de estudo e atenção às formas e regras gramaticais. Portanto, chamaremos a esta de aprendizagem tutelada.

Este tipo de aprendizagem desenvolve habilidades na L2, através da aprendizagem consciente da língua e pode ser influenciada positivamente pela correção de erros e pela apresentação de regras explícitas, as quais de acordo com Widdowson (1978), implicam o conhecimento de regras gramaticais ligadas à Forma e Função de uso, *(language use* e *language usage)* de uma língua, e podem ser influenciadas negativamente quando o falante não conhece bem a forma e a função da língua alvo, apoiando-se então à sua língua materna na produção. E, quanto a este assunto, a teoria do conhecimento, adverte que para falar uma língua deve haver um casamento entre a gramática e o conhecimento da língua.

De acordo com Mclaughlin (1987), a aprendizagem tutelada funcionaria como monitor da aquisição, e as condições para o uso deste exigem que o falante tenha tempo

para focalizar-se na aprendizagem da forma e da gramática, de modo a ter o conhecimento geral sobre o mundo, pois apenas um *background knowledge* histórico-cultural e social pode permitir que um indivíduo se comunique com o mundo. Este exercício evita a transferência que muitas das vezes provoca infelicidade a nível do discurso. Este acto remete-nos à teoria de transferência, assunto que tanto em Krashen (1984) como em Mclaughlin (1987) é tido como um dos fatores que interferem no sistema da interlinguagem.

3.4.Transferência

O conceito de transferência é um dos assuntos centrais nas pesquisas em aprendizagem da segunda língua. Lado (1957) e Selinker (1969) afirmam que a transferência é um processo cognitivo. É uma estratégia que o aprendente aplica quando se apercebe que não tem competência linguística sobre algum aspecto da L2, isto é, o aprendente tende a produzir uma forma errada com origem na L1 (porque não conhecendo a forma na L2 mas tem uma da L1, portanto usa a mesma). A transferência pode ocorrer a nível da linguística, das estratégias de aprendizagem de L2, das estratégias de comunicação na L2, da generalização excessiva das regras e da semântica da língua estudada. Ela pode ser feita de duas maneiras: pode ser positiva, quando funciona como facilitadora (+T), a nível macro, ou negativa, quando provoca inferência ou erro (-T) nível micro. Um exemplo da transferência negativa é a elocução portuguesa produzida por um falante changana *nós fomos nascidos em Moçambique* (=nascemos). Pela sua natureza, o verbo nascer é intransitivo, mas que os falantes de Changana tendem a transitivar o verbo dando um auxiliar (ser).

Alguns fatores capazes de promover ou inibir a transferência são: a idade, a personalidade, a motivação e a atitude; o background social, educacional, cultural e o background de outras línguas aprendidas, o tipo e quantidade de exposição à língua em estudo; a proficiência na língua em estudo, a distância entre a L1 e a L2; e tipos de tarefas e áreas de uso da língua. Skinner (1984) defende que a transferência é difícil de definir, pois ela depende de vários fatores: na linguagem não verbal, não se ensina respostas, assume-se que o estudante já as tem no seu subconsciente – este apenas tem que saber associá-las ao estímulo; na L2, as respostas devem ser aprendidas de acordo com o estímulo a que devem associar-se. Em geral, na aprendizagem não há apelo à

convenção; isto é, a decisão é arbitrária. E para fundamentar este fato, autores White (2000) defende que a aprendizagem de uma língua consiste numa cadeia de Estímulo-Resposta-Reforço.

3.5.Análise Contrastiva

A Hipótese da Análise Contrastiva prevê que, por um lado, onde há semelhanças entre duas línguas, os aprendentes terão facilidade em adquirir as estruturas da língua em estudo e, por outro lado, onde há diferenças, o mesmo apresentará dificuldades. Em termos de definição, a análise contrastiva é preditiva, no sentido de que ela prevê erros que os aprendentes tendem a cometer na aprendizagem de uma L2, como consequência da diferencia entre esta e a LM (James 1998). A importância da análise contrastiva para o ensino de língua reside no fato de poder produzir descrições que possam ser utilizáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Ilustrando, se tomarmos em consideração o aspecto “onde” (é que ocorre o contraste), o conhecimento de que é comum em LN expressar um significado através da fonologia ou léxico, enquanto a LA expressa o mesmo significado através da morfologia ou sintaxe, permite ao professor organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz. Contudo, alguns autores criticam a hipótese da análise contrastiva dado que, há erros por ela previstos, mas que não se materializam na interlinguagem dos aprendentes, havendo em contrapartida erros que os aprendentes cometem, os quais a análise contrastiva não prevê.

3.6.Interlinguagem

O termo interlinguagem foi cunhado por Selinker (1969), reconhecendo o fato de que aprendentes de L2 constroem um sistema linguístico intermediário entre a sua primeira língua e a língua em estudo. Conforme Ellis (1997), a interlinguagem pode ser entendida como um sistema de transição criado pelo aprendente ao longo do seu processo de assimilação de uma língua estrangeira, que se caracteriza pela interferência da língua mãe.

Desse modo, formas da língua materna, tais como aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, influenciam nas novas construções da L2 usadas pelo aluno, pois

são levadas para a língua em estudo. Ainda segundo Ellis (1997) o conceito de interlinguagem envolve seis premissas sobre a aquisição da L2, tais como: o aprendente constrói um sistema de regras linguísticas abstratas que norteiam a compreensão e produção da L2, o qual é visto como uma *gramática mental*; (1) a gramática do aprendente é permeável, o que significa que as regras que constituem o conhecimento de um aprendente, em qualquer estágio, não estão fixadas, mas sim abertas às influências externas, através de insumo; (2) e também é transicional, isto é, o aprendente muda a sua gramática de tempos a tempos, acrescentando regras, eliminando outras e reestruturando o sistema todo-*interlinguagem continuum;* há duas hipóteses sobre o sistema da interlinguagem: a primeira é que o sistema que o aprendente constrói contém regras variáveis; a segunda é que o sistema de interlinguagem é homogêneo e que a variabilidade reflete os erros que os aprendentes cometem quando tentam usar seus conhecimentos para se comunicar, entre outras.

Conclusão

Este estudo tinha como objectivo apresentar e discutir as principais teorias que presidem a Aquisição e Aprendizagem de uma Segunda Língua, suas relações e influência que os mesmos exercem nestes dois sistemas de interiorização do conhecimento da língua.

Através deste estudo, concluímos que a aquisição de uma língua ocorre de forma inconsciente, a partir do meio social onde a criança está inserida. Ademais, a criança no seu percurso de aquisição de uma língua vai absorvendo e memorizando sons, palavras e estruturas frásicas simples e que vai evoluindo no processo comunicativo. Em relação à aprendizagem de uma língua (L2), concluímos que ela ocorre de forma consciente e objetiva, na medida em que, ocorre em situações formais de aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é guiada, é tutelada e regida por regras formais que permitem uma comunicação adequada e correta.

Importa realçar que, geralmente, aprendizagem ocorre em contextos formais de aprendizagem usando estratégias de promoção regras gramaticais na aprendizagem de uma língua segunda em contextos formais de aprendizagem. O mais importante é que os professores se tornem conscientes da necessidade de adotar metodologias que se adequam à realidade concreta em que o processo de ensino-aprendizagem decorre.

Krashen, em Grande Debate publicado na revista EFL GAZETTE em Julho de 1984 afirma que "*estamos a tornar a escola mais difícil. A vida em si já é muito difícil. Temos muitas outras coisas por que batalhar. Porque não descobrirmos a forma como o cérebro funciona e organizarmos a instrução em conformidade com isso*?" Esta posição de Krashen pretende aconselhar os professores de Língua Segunda para a necessidade de tornar o *input* o mais compreensível possível.

Referências

CHAMBO, G., CHIMBUTANE, F., GARCÍA-MIGUEL, J., RAMALHO, F. & BARCIA, S. (2021) *A Educação Bilingue em Moçambique: Guia Prática*. Universidade de Vigo.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Sintax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

JAMES, C. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman, 1998.

KLEIN, W. *Second Language Aquisition*. Cambridge: CUP, 1986.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. The Great Debate. *EFL Gazettte*. Julho p.9. Oxford, 1984.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

LOPES, A. J. *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre a Linguística Aplicada em Moçambique.* Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.

NGUNGA, A. & FAQUIR, O. Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário. Colecção as Nossas Línguas II. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 2011.

SELINKER, L. Language Transfer. *General Linguistics, 9*: 67-92, 1969.

WHITE, L. (2000) Second Language Acquisition: From Initial to Final Stage. In: ARCHIBALD, J. (ed). *Second Languange Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell, 1972, p.130-155.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Comunication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Recebido em: 11/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): CHONANE, David Zefanias**.** Aquisição e aprendizagem duma segunda língua na criança e no adulto**.** *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.525-536, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Chonane**,** David Zefanias. (jan./jun.2022). Aquisição e aprendizagem duma segunda língua na criança e no adulto. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2(1): 525-536.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.537-556 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Entre o que se fala e o que se ensina: uma abordagem pedagógico-didático no ensino formal angolano

João Domingos Pedro*
ORCID iD https://orcid.org/ 0000-0001-7151-7398
Celestino Domingos Katala**
ORCID iD https://orcid.org/:0000-0001-7956-0139
Alexandre António Timbane***
ORCID iD http://orcid.org/0000-0002-2061-9391

Resumo: O presente artigo pretende debater as várias questões de natureza pedagógico-didática, que no ensino da língua Portuguesa no contexto angolano trazem consigo lacunas e situações adversas alheias ao entendimento do docente que preconceitua linguisticamente os seus alunos por não se adequarem ao que ele ensina (nomenclatura gramatical). Outrossim abordamos as várias teorias sobre o ensino da língua numa realidade plurilíngue como a nossa, em que desde muito cedo, boa parte dos alunos tem de lidar com realidades linguísticas diferentes num mesmo espaço interacional, casa-rua-escola, e como isso dificulta o seu modo de expressar-se, muitas vezes por ser estigmatizado pelos colegas e pelo próprio professor que tendo conhecido e aprendido apenas uma situação comunicativa, pretende fazer o mesmo com os seus estudantes, obedecendo às planificações nacionais sem levar em conta a realidade com aluno. Da pesquisa se conclui que o trabalho do professor de língua portuguesa deve estar alicerçado em teorias linguísticas que valorizem a variabilidade linguística aproveitando-se dos conhecimentos que o aluno traz de casa. Ensinar a língua portuguesa é mostrar os diversos usos das línguas e variedades em diferentes contextos.

Palavras-chave: Fala; Ensino; Pedagógico; Didático; Angola

Between what is said and what is taught: a pedagogical-didactic approach in angolan formal education

Abstract: This article aims to discuss the various issues of a pedagogical-didactic nature, which in the teaching of the Portuguese language in the Angolan context bring with them gaps and adverse situations beyond the understanding of the teacher who linguistically prejudices his students for not

* É Mestre em Linguística do Português, Docente da Universidade Njinga A Mbande-Angola, no Instituto Politécnico, onde ministra as cadeiras de Língua Portuguesa, Metodologia de Ensino do Português L2, Técnica de Comunicação Oral e Escrita, Sintaxe e Semântica do Português. É pesquisador nas áreas de Didática e Metodologia do Ensino do Português e do Inglês, Comunicação e Linguagem. É Docente convidado pelo Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento atuando nas Cadeiras de Linguística do Português, Sintaxe e Semântica do Português e Literatura Brasileira. Publicou vários artigos publicados em revistas internacionais nas áreas descritas. E-mail: kalendaneto23abril@gmail.com

** é licenciado em Língua e Literatura em Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto-Angola, é escritor e professor de Língua Portuguesa e de Literatura Angolana no Instituto Politécnico; é vencedor do Prêmio Imprensa Nacional de Literatura Edição 2021; É membro do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola, investigador em Ciências Humanas com realce para o ensino da língua Portuguesa vs línguas bantu em Angola. Possui vários artigos científicos publicados em revistas internacionais, E-mail: julianangolar@gmail.com

*** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, professor da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. E-mail: alextimbane@gmail.com

adapting to what he teaches. (grammatical nomenclature). Furthermore, we approach the various theories about language teaching in a plurilingual reality like ours, in which, from a very early age, most students have to deal with different linguistic realities in the same interactional space, home-street-school, and how this makes it difficult to their way of expressing themselves, often due to being stigmatized by colleagues and by the teacher himself, who, having known and learned only one communicative situation, intends to do the same with his students, obeying national plans without taking into account the reality with the student. The research concludes that the work of the Portuguese language teacher must be based on linguistic theories that value linguistic variability, taking advantage of the knowledge that the student brings from home. Teaching the Portuguese language is showing the different uses of languages and varieties in different contexts.

Keywords: Speech; Teaching; Pedagogical; Didactic; Angola

Entre ce qui est dit et ce qui est enseigné: une approche pédagogique et didactique dans l'éducation formelle angolaine

Résumé: Cet article vise à discuter des différentes questions de nature pédagogique et didactique qui, dans l'enseignement de la langue portugaise dans le contexte angolais, entraînent des lacunes et des situations défavorables au-delà de la compréhension de l'enseignant qui porte préjudice linguistiquement à ses élèves pour ne pas s'adapter. à ce qu'il enseigne (nomenclature grammaticale). De plus, nous abordons les différentes théories sur l'enseignement des langues dans une réalité plurilingue comme la nôtre, dans laquelle, dès le plus jeune âge, la plupart des élèves doivent faire face à des réalités linguistiques différentes dans le même espace interactionnel, maison-rue-école, et comment cela rend difficile leur façon de s'exprimer, souvent du fait d'être stigmatisé par des collègues et par l'enseignant lui-même, qui, n'ayant connu et appris qu'une seule situation communicative, entend faire de même avec ses élèves, obéissant aux plans nationaux sans tenir compte la réalité avec l'élève. La recherche conclut que le travail du professeur de portugais doit être basé sur des théories linguistiques qui valorisent la variabilité linguistique, en tirant parti des connaissances que l'élève apporte de chez lui. Enseigner la langue portugaise, c'est montrer les différents usages des langues et des variétés dans différents contextes.

Mots-clés: Discours; Enseignement; Pédagogique; Didactique; Angola

Introdução

Partimos da perspectiva do linguista brasileiro Sírio Possenti quando afirma que “todos que falam, sabem falar” e é neste âmbito que nos propomos a discutir o ensino da língua portuguesa no contexto angolano, conhecendo de antemão as várias dificuldades que muitos alunos enfrentam na escola por ser obrigados a adequar a sua forma de falar a uma variedade distante daquela que é utilizada no cotidiano, porque é essa norma-padrão que é tida como a mais aceitável. Considerando o fato de que Angola é caracterizado linguisticamente por uma realidade diglóssica, marcada pela existência da língua portuguesa, das línguas bantu e do khoi-san, é necessário que se mude a

planificação dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa. Partimos da ideia de que não existe falares melhores, nem superiores a outras, não existe variedades linguísticas mais corretas que outras.

O que se sabe nos diversos estudos sociolinguísticos é que a LP é composta por diversas normas, ou melhor, diversas variedades. Não existe uma única forma de falar português e nunca houve e nunca haverá **Acordo da Fala.** Todas as formas são legítimas para as comunidades que as falam. Estudos de Coelho et al. (2015), Mollica e Braga (2004), Faraco (2008) mostram que a variação é normal em todas as línguas vivas, o que faz com que haja variabilidade da língua. A variação pode ocorrer dentro da língua e pode ocorrer fora da língua. Sendo assim, é necessário compreender os elementos condicionadores da variação e que no contexto de Angola temos para além das variáveis sociais e linguísticas, o contato e a influência das diversas línguas bantu e khoisan no português (Santana e Timbane, 2021). O texto de Mingas (2022)[1], de Sassuco (20021) e de Nauege (2021) oferecem algumas essas influências léxico-semânticas e fonológicas que interferem na construção e consolidação da variedade angolana do português.

Sendo o português, a língua de "unidade nacional"[2] em contexto angolano e consagrada pela Constituição da República de Angola (2010)[3] em seu artigo 19º como língua Oficial da República de Angola e é logicamente a língua da educação. Na Constituição não está explicito qual variedade a usar, se é variedade europeia, brasileira ou outra. Estamos cientes ao fato de que em Angola não se fala português como em outros espaços lusófonos. Sendo assim, o que deveria se ensinar seria a variedade local, tal como Portugal e Brasil o fazem com maior responsabilidade. Não é por acaso que Fernando e Timbane (2022), Sasuco (2021) clamam por uma normatização da variedade como caminho para o reconhecimento e ensino da variedade angolana do português. Não se pode "tapar o Sol com a peneira", pois em Angola não se fala português Europeu, mesmo que haja esforços ilusórios em nível fonético-fonológicos.

[1] Publicação póstuma de textos inéditos da autora na Revista Njinga & Sepé, vol. 2, nº1 (2022)

[2] Estamos cientes ao fato de que nem todos angolanos falam português. Logo não pode haver uma unidade linguística num contexto em que há uma diversidade linguística e que não há homogeneidade. Se não existe homogeneidade entre línguas do mesmo grupo ou família, como se espera que haja homogeneidade entre línguas de origem diferentes? A "unidade" a que nos referimos é apenas da oficialidade que é marcada pela Constituição da República de 2010.

[3] Artigo 19.º (Línguas) "1. A língua oficial da República de Angola é o português. 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional."

A “unidade nacional” tem a ver com o sentimento patriótico e não verdadeiramente da quantidade de falantes, pois em Angolana nem todo mundo fala português, especialmente nas zonas rurais e isoladas. Não obstante, o português não é língua representativa de toda a população de Angola porque existe mais de vinte línguas, a maioria de origem bantu, que são faladas como línguas maternas para a grande maioria da população. Não se sabe ainda, quantas línguas do grupo khoi e san existem. (SANTANA; TIMBANE, 2021).

Neste sentido, boa parte da população angolana, sobretudo as que vivem nas zonas rurais têm como língua materna uma bantu ou khoisan e que seus falantes ao entrar em contacto com a língua portuguesa ocorre interferências, já que trazem consigo um conjunto de conhecimentos linguísticos que deveriam ser tidas em conta pelo docente de língua portuguesa para que houvesse maior sucesso na aquisição das regras, pois que todas línguas têm regras e muitas delas são equivalentes.

O nosso objetivo passa por trazer algumas ideias aos docentes, uma vez que independente do programa dado pelo Ministério da Educação são eles que têm a obrigação e o papel de moldar o aluno no âmbito linguístico e não só, são eles que conhecem os tipos de alunos e que pensam em metodologias para ultrapassar qualquer impasse de natureza didática. Para o efeito, o estudo será guiados pelos debates de Possenti (1996), Bagno (2009), Luft (1998), Coelho, Silva e Conforte (2018); Gaspar (2015), Oliveira (2015), Labov (2018), Mingas (2000), Timbane, Sasuco e Undolo (2021), entre outros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que se funda em teorias e que procura contribuir para análises teóricos para a melhoria do ensino da língua portuguesa em Angola.

1.O confronto entre a língua falada e a língua exigida na sala de aula (escola)

Em toda lusofonia, a língua da escola (formal) é diferente da língua do uso cotidiano (informal). O ser humano é resultado do seu meio físico e/ou psicológico, o que diz e como diz traduzem a sua essência enquanto agente social e a sua historicidade linguística determinam a sua natureza, logo ao falarmos como falamos na nossa língua, determinamos que sabemos falar a nossa língua, pois parafraseando Fernando Pessoa,

Osvaldo Manuel Silvestre[4] argumenta que “a minha pátria é a minha língua portuguesa, desde que a língua seja minha”.

No contexto de ensino-aprendizagem é imperioso que o docente reconheça que o ensino de língua passa necessariamente pelas relações entre a língua e a cultura. As unidades lexicais *kota* (velho), *jindungo* (pimenta/piripiri), *mboa* (moça) são próprias da variedade angolana do português. Seria interessante a existência de dicionário da variedade local que acolha estas unidades lexicais que têm uma frequência alta de uso. Esse dicionário não frustraria os consulentes. A aprendizagem significativa do aluno no ponto de vista linguístico dependerá necessariamente da combinação do conjunto de fatores que o aluno já traz consigo, a sua historicidade linguística. Como podemos ver nas palavras de Duarte (2008, p.3): “embora o foco do ensino-aprendizagem volte-se para a diversidade de textos que circulam socialmente, há uma ruptura entre o que se ensina e a vida cotidiana, o que, em certa medida, desautoriza o aluno enquanto sujeito-autor de seus saberes e o desestabiliza”.

A língua ensinada na sala de aula, não é uma língua alheia ao que se aprende e se fala na rua e em casa, é a mesma língua, mesmo código, é preciso perceber isso para depois ligar as possíveis diferenças. Passa-se a falsa ideia de que o que se ensina na sala de aula é uma outra língua muito diferente da língua falada em casa e na rua, por este fato na visão de Duarte (2004, p.4) argumenta que “o que se aprende sobre a língua na escola não permite vivenciar a linguagem além da instituição escolar. Agindo dessa forma, a escola reduz os sentidos pessoais da leitura e da escrita, definindo esses sentidos “escolarmente” distantes das vivências cotidianas dos alunos. Isso faz com que o que se ensina e se aprende na escola se torne insuficiente para responder às demandas que faz o contexto social.”

No parágrafo anterior levanto-se a ideia de língua trazendo a ideia de que tanto em casa quanto na escola fala-se a língua portuguesa. Mas as normas são diferentes. Faraco (2008) deixa clara a ideia de que apesar de existir diversas normas, uma só é a mais privilegiada. A nossa sociedade, por meio da política linguística privilegia a gramática normativa, aquela que é equiparada a uma “moça maquiada” de acordo com o linguista Carlos Alberto Faraco. A norma culta, a norma-padrão, a gramática normativa estão muito em “maquiadas” e não refletem a língua em contexto. Não é por acaso que Labov (2008)

[4] Professor da Universidade de Coimbra, Departamento de Línguas, Literaturas e culturas.

afirmou que é inútil pesquisar a língua fora do seu contexto real. É que quando se estuda a língua em contexto real é possível identificar a “engenharia” cognitiva da língua.

O profissional da educação, especificamente o de Língua Portuguesa, precisa nortear-se por dois paradigmas: uma **dimensão crítico-reflexiva,** promovendo um constante pensar e repensar de seu fazer pedagógico; **uma dimensão de planejamento**, visto como etapa primordial que antecede a entrada do professor em sala de aula e não como elemento engessador ou burocrático. É tarefa da escola ensinar a gramática normativa (POSSENTI,1996), mas não é tarefa da escola nem do professor ignorar a variedade que o aluno traz do seu ambiente cotidiano, da sua comunidade.

O professor desde cedo deve perceber que o aluno passando mais tempo fora da escola tem mais facilidades de absorver o hábito linguístico do seu meio em relação aos ensinados na própria sala de aula, por essa razão é que ao se ensinar qualquer assunto, deve-se saber intercalar essas duas realidades, trazer a realidade de fora para a escola e trabalhá-la dentro da sala de aula, e não inculcar ao aluno um conjunto de regras gramaticais para levá-los fora da sala de aula, como se as tais regras constituíssem a condição *sine qua non* para se conseguir ter sucesso na vida profissional. De acordo com Sírio Possenti (1996, p.17-18),

> Para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (na verdade, um ser humano, de maneira geral). Poderemos pensar o que quisermos das crianças, mas provavelmente não estaremos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, são incapazes de aprender línguas. Todos podemos ver diariamente que as crianças são bem sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar.

O processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo e desafiador. Mesmo após 12 anos de aprendizagem da língua portuguesa (ensino médio) ou mesmo após anos de graduação ou pós-graduação poucos “iluminados” conseguem dominar a gramática normativa da primeira a última página. A gramática normativa não é para ser usada no cotidiano, ela é usada em momentos especiais da atuação profissional. Numa escala de percentagem baseada num relatório do Núcleo de Estudos linguísticos e literários da Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto aponta-se que 76,3% dos graduados comete desvios excessivos no momento da enunciação em relação a norma-padrão. Agora se pergunta: o que estes profissionais aprenderam durante a sua formação? Porque não atingiram a proficiência linguística ou categoria igual ao diploma?

Essa situação (1) demonstra que a gramática normativa é artificial; (2) demonstra que a gramática normativa não reflete a realidade do uso efetivo da língua; (3) demonstra a fragilidade do nosso ensino no que toca ao paradigma linguístico; (4) demonstra que os egressos memorizaram as regras para realizar provas e trabalhos, quer dizer, aprenderam as regras com déficit demais.

Por estes e outros indicadores torna-se necessário mudar-se o atual modelo do ensino da língua portuguesa em Angola. Primeiro, é preciso valorizar a variedade que o aluno traz de casa, mostrando que existe variedades linguísticas; segundo, mostrar ao aluno que existe uma variedade de prestigio (gramática normativa), aquela que permitirá obter oportunidades econômicas. Terceiro, mostrar que o preconceito linguístico, defendido por Bagno (2009) não deve ter lugar na sociedade angolana, pois todas as variedades são legítimas e devem ser respeitadas, pois elas se relacionam a identidade; quarto, é preciso adaptar o ensino a nossa realidade linguística, e não tentar robotizar o aluno dentro de um ciclo que gira e volta sempre ao ponto inicial.

É preocupante reparar que boa parte dos professores que lecionam há cinco ou mais anos, se limitam a ditar, repetem de forma linear tudo o que está no livro do aluno e não há preocupação na adaptação dos conteúdos ao currículo local. Os conteúdos do currículo local incluem a valorização da variedade do português falado naquela província, naquela comuna, naquele bairro. Há uma acomodação nas metodologias de ensino em que em muitos momentos se baseia na memorização das regras da norma-padrão.

O professor sente-se auto-suficiente quanto a nomenclatura gramatical e vai usando todos os anos, sem se importar se aquilo realmente muda alguma coisa na vida (linguística) do estudande. Em muitos, o estudante que não memoriza tal nomenclatura gramatical no momento da prova é automaticamente reprovado! É fácil notar essa atitude sobretudo quando vemos egressos com enormes dificuldades construir frases fora dos modelos previstos e memorizados pelas gramáticas. Saber falar português implica conhecer regras que podem ser produzidas e reformuladas em outros contextos. Saber falar português é saber os usos em diferentes contextos de comunicação.

Os programas de ensino podem incluir um capítulo sobre “variação linguística” para que as discussões em sala de aula sejam mais profícuas, porque é necessário discutir sobre a língua que falamos, a língua que usamos. Isso passa necessariamente pela pesquisa científica que poderá descrever com mais profundidade as particularidades da variedades. Alguns estudos como os de Timbane, Sassuco e Undolo (2021), Banza (s.d.),

Santos (2011), Ferreira e Osório (2018), Mingas (2000; 2020), Ndombele e Timbane (2020), Nauege (2021), Calossa (2021) entre outros procuram buscar essa descrição. Esses e outros trabalhos buscam contribuir para a normatização futura da variedade angolana do português. Evidências linguísticas já estão presentes na fala e nos usos cotidianos dos angolanos. O que falta é a sistematização e a criação de gramáticas e dicionários que legitimam a variedade perante a sociedade.

Segundo Lima (1993, p.23) "...a construção do conhecimento formal depende não exclusivamente da vontade e da ação individual do sujeito aprendiz, mas também do educador. Desse modo, "lado a lado com o conteúdo, é necessário constituir no educando a metodologia de aprender e desenvolver nele a autonomia para se utilizar das fontes de conhecimento". Desta forma, compete ao professor constituir no educando uma relação de curiosidade e indagação com o saber, bem como proporcionar desafios, exigências e estímulos que levem a novas aprendizagens. Isso significa que a aula de língua portuguesa deve ser espaço de discussão sobre a língua. Deve ser espaço para reflexão sobre o funcionamento da língua e suas particularidades, sem elevar nem desprezar uma determinada variedade. Para nós, o fracasso do ensino da língua portuguesa em Angola é o fracasso dos conteúdos e das metodologias programadas pelo Ministério da Educação.

O fracasso do ensino da língua portuguesa em Angola é o fracasso da formação de professores e da recusa do novo, do atual. Novas pesquisas, especialmente no Brasil já mostraram que é possível se pensar numa "pedagogia culturalmente sensível" (BORTONI-RICARDO, 2004), aquela que valoriza as particularidades do aluno nas suas diversas realidades, da sua comunidade. Oliveira (2015, p.26) argumenta que "Sempre é bom recordar alguns princípios norteadores de nossas estratégias de atuação. Um deles é o de que o processo de ensino/aprendizagem não ocorre apenas nos ambientes escolares." As aprendizagens da língua devem ter aplicabilidade na vida prática do aluno. O aluno não vai passar a vida toda em sala de aula. Tudo o que aprende em sala de aula deveria estar ligada à sociedade a que ela pertence. Sendo assim, a aprendizagem

> pode acontecer em ambientes informais quanto ambientes formais de ensino. Os ambientes informais de ensino estão por toda parte. Qualquer lugar, qualquer contexto em que ocorra construção de conhecimento é visto como um ambiente informal de ensino. Assim, uma visita ao sítio de um parente, no qual se aprenda como cultivar determinada planta; um passeio na praia, observando os aspectos geográficos; um encontro entre amigos, trocando ideias e se divertindo, a realização de alguma atividade doméstica pela primeira vez, são todos momentos em que a aprendizagem se efetua. Já os ambientes formais de ensino são aqueles

> institucionalizados para este fim, são, portanto, os ambientes escolares. Será nas escolas, espaços legitimados de educação formal, que as relações de ensino e aprendizagem se sistematizarão, requerendo abordagens de cunho filosófico e científico numa relação com o precedente. (OLIVEIRA, 2015, p.26).

As palavras de Oliveira (2015) chamam atenção para que o ensino da língua portuguesa não se restrinja apenas em sala de aula. Os espaços reais do uso são fundamentais para aprendizagem. Há que diversificar os estilos de aprendizagem porque os alunos não aprendem todos da mesma maneira. Cada aluno aprende da sua maneira e tem suas habilidades e é necessário que o professor seja capaz de identificar esses estilos de aprendizagem. Os documentos autênticos são fundamentais em sala de aula, isto é, é necessário trazer suportes pedagógicos extraídos da realidade do aluno. Sendo assim, essa será uma das entradas do português angolano. Trazer imagens, vídeos, áudios de fala real, spot publicitários como a que se pode ver a seguir:

Imagem 1: Cartaz publicitário



Fonte: Executive Center (2010)

Nesta publicidade, por exemplo tem elementos verbais e não-verbais que podem suscitar atividades de língua portuguesa (debates, discussões sobre a temática, atividades de compreensão e expressão oral, atividades de expressão e compreensão escrita, gêneros textuais, etc.). Muitos professores ainda pensam que “mandar ler um texto” faz parte da aula de língua portuguesa. Ler e escrever são atividades da modalidade escrita da língua e não visa o domínio da língua. Ler é decodificar, escrever é codificar. Estas atividades visam a modalidade escrita da língua. Não precisa ir buscar

uma publicidade de Portugal para ensinar, porque não é em Portugal onde se fala melhor português. Não precisa utilizar apenas frases de Luiz de Camões como exemplos de uso de português, porque frases de Agualusa ou de Pepetela também são competentes em português. Saussure já nos alertado, lá em 1912 que a língua "**é um produto social** da faculdade de linguagem e **um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social** para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 2006, p.17). Aqui fica claro que o português foi e é construído "socialmente", por isso ninguém deve estranhar a sua variabilidade. Se o português recebe "convenções necessárias" logo, é justo que se adapte aos contextos locais, o que resulta no surgimento do "português de/em Angola" (TIMBANE, SASSUCO e UNDOLO, 2021).

2. A "norma-padrão" e outras normas

Iniciamos esta parte defendendo a ideia de que todos os usos linguísticos de uma comunidade de fala têm "norma" e cada uma dessas normas têm "padrão". Não existe uma variedade sem norma, porque se assim acontecesse não haveria intercompreensão entre os falantes. Não existe uma língua natural sem gramática. Não existe uma variedade nem dialeto sem "padrão". A gramática normativa (mesmo sendo artificial) tem um "padrão" tal como os outros usos que não têm privilégio/prestígio social.

Os debates sobre quem fala português bem e melhor não são de hoje, embora haja muitos debates em torno disto, o fato é que para sociolinguistas há consenso sobre o mesmo: não há falares/ sotaques melhores que outros. Bagno (2009) fala de vários preconceitos sociais que circundam na sociedade, mas a verdade é que todo o falante é competente na sua variedade, na sua língua. Tem pessoas que acham que falar bem português é articular "corretamente" as palavras independentemente dos erros ou "desvios", para outros falar bem pressupõe seguir taxativamente as regras gramaticais, mesmo que não se articule bem as palavras e há ainda outros que dizem que falar bem a língua é ter a capacidade de convencer os interlocutores. Essa última perspectiva é tida muito em conta pelos povos bantu, sobretudo nos *jangos* e nas *makas*, fala bem aquele que consegue resolver o problema e não precisa conhecer as regras gramaticais. Afinal, como é, e o que é falar bem português?

A historicidade linguística do aluno o define, tanto é que ele é o que fala, e o que fala define como ele se veste e o que ele come. Isso significa que a variedade carrega elementos da identidade. Um falante do dialeto caipira (no Brasil, por exemplo) é

identificado pelo sotaque, mas também pelas formas como se veste, a forma como se alimenta e isso é muito visível nas **festas juninas**[5]. Obrigar para que um aluno que nasceu, cresceu em Lucapa (Lunda Norte) ou em Chiume (Moxico) fale como Portugal é uma violação do direito linguístico. Ensinar uma língua deve levar em conta pressupostos como: a origem e a realidade linguística do aluno, a renda familiar e o meio em que o aluno está inserido. Para Possenti (1996, p.13-14), argumenta que

> O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatameme, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.

Neste sentido o fato das escolas exigirem o aprendizado de norma-padrão não é errado, o que é mau é ensinar como uma “camisa de força”, desconexa da realidade do aluno e sem respeito às diferenças sociolinguísticas. Possenti acrescenta que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. O ensino da língua portuguesa valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre — para simplificar um pouco — pobres e ricos, privilegiados e "descamisados". Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. (POSSENTI, 1996).

Toda a norma de uma comunidade de fala é válida na sala de aula, o professor deve ter a capacidade de intercalar as diferentes formas de manifestações linguísticas do aluno, assim evita-se o preconceito que é também um dos grandes fatores desmotivadores na aprendizagem da própria língua ou variedade. Com isso pretendemos mostrar que “cada falante ou cada grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua). Dito de outra maneira: a defesa dos valores "populares" suporia que o povo só fala formas populares, e que elas são totalmente distintas das formas utilizadas

[5] têm uma relação direta com o catolicismo popular, que foi herdado pelo Brasil da tradição portuguesa. Cada dia de comemoração das festas juninas está relacionado com um santo católico. surgiu no período pré-gregoriano na Europa, como uma festa pagã que comemorava a fertilidade da terra e as boas colheitas.

pelos grupos dominantes. O que vale para formas linguísticas valeria para outras formas de manifestação cultural.” (POSSENTI, 1996, p. 13, grifo do autor).

O ensino da norma-padrão passa necessariamente pela nomenclatura gramatical, chega a constituir o principal fator de insucesso do aluno não só na disciplina de língua portuguesa, mas também nas outras disciplinas curriculares. O aluno é obrigado a aprender e a memorizar, por exemplo, todas as conjunções, como condição para ser aprovado na disciplina, consequentemente isso ocupa o estudante de tal maneira que chega a perder o interesse pela língua. Não é por acaso que alguns alunos afirmam que o português é uma língua difícil. É importante realçar que esta modalidade tradicional de ensino está ultrapassada.

Desta forma, Oliveira (2015, p.26) nos lembra que “durante muito tempo (de Platão ao início do século XX), o ensino formal era resumido pelas palavras transmissão/recepção. O professor era aquele que tinha o domínio dos conteúdos e os transmitia aos alunos, que eram vistos como receptores passivos. Nesse processo, os conteúdos e a forma como estes eram apresentados não podiam ser questionados, bem como o aluno deveria assimilar o que era passado em sala de aula, apenas reproduzindo o que havia “aprendido”. Os currículos traziam disciplinas que seguiam uma sequência de conteúdos compartimentados, isolados entre si e das demais disciplinas, sem que sequer fosse mencionada a possibilidade de interdisciplinaridade, porém esta realidade não se compadece com o mundo atual, hoje o aluno participa ativamente na sua formação.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa priorizou o ensino da Gramática Normativa, enfatizando a estrutura, sem uma conexão com a realidade de uso do aluno-falante, infelizmente de lá para cá houve pouca mudança se não mesmo nenhuma neste panorama da nossa realidade de ensino. Parece que todos os que fazem os programas nacionais ficarão ultrapassados com o tempo, pois que muitos deles são resultado do sistema de ensino que priorizava a gramática normativa simplesmente. Segundo Oliveira, a mudança de paradigmas no ensino da língua e literatura exige uma reformulação na concepção de professor de língua. De mero transmissor de conteúdos, passa-se a ter “[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 2002, p. 139, apud OLIVEIRA, 2015, p.28).

De acordo co Oliveira (2015, p.26) “o ensino de Língua Portuguesa não deve obrigar decorar as regras gramaticais, mas sim espaço de reflexão sobre os usos da língua.” O aluno é um sujeito múltiplo em um, por essa razão tudo o que ele traz significa muito. Por isso não deve ser subestimado ou ignorado, ninguém ensina ninguém a falar, as pessoas aprendem a se comunicar se comunicando. O professor de língua portuguesa tem a missão de explicar aos alunos que a norma padrão é essencial tanto quanto as outras, e que o seu uso é importante atendendo o contexto, por isso torna-se necessário ter o conhecimento de todas as normas linguísticas.

3.Como é e como deveria ser o ensino da língua portuguesa em Angola?

O ensino da língua portuguesa em Angola seguiu o modelo tradicional de Portugal, uma vez que foi com os portugueses que se deu o advento das escolas no nosso país, durante muito tempo, falar bem era uma atividade de quem estudou e decorou a gramática normativa, infelizmente essa tendência alargou-se mais do que deveria e é notória ainda hoje professores que durante um ano lectivo só ensinam gramática normativa.

Coelho et al. (2018, p.59) analisa que “dentre os fatores que têm contribuído para o fracasso da escola na formação de leitores, destacamos que a instituição escolar tem insistido na realização de atividades nas quais se valorizam alguns aspectos pontuais relacionados à memorização por parte do aluno da nomenclatura gramatical. Apesar de encontrarmos a forte presença do texto nas aulas destinadas ao ensino de língua materna, os mesmos são frequentemente usados apenas como “repositório” de frases, servindo na verdade como pretexto para análise de conceitos gramaticais.”

Numa pesquisa realizada com estudantes do Iº Ciclo do ensino secundário, no Colégio Dona Arminda situada em Lunda, Município de Viana-Capalanca mantivemos um diálogo com 60 estudantes de forma individualizada, onde questionou-se sobre os conteúdos da disciplina de língua portuguesa. a grande maioria dos entrevistados domina a nomenclatura gramatical de forma teórica, porém desconhece a sua utilização prática, a par do diálogo. Fizemos um teste prático e os estudantes definiam sem problema o que eram substantivos, verbos, adjetivos e até citavam alguns, mas não sabia fazer distinção entre substantivos, verbos e adjetivos.

Outra pergunta da entrevista pedia para que eles indicassem as classes nas seguintes palavras: Ex1: *Amor, Amar e Amado/* Ex 2: *Embelezar, Beleza e Belo*. Nesta

pergunta, os entrevistados tiveram grandes dificuldades de responder essas questões. Uma pesquisa de Perini demonstrou que havia um ensino equivocado, uma vez que se dedicava “a classificação ou catalogação mecânica de elementos da língua, nos parece interessante salientar que: “O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo” (PERINI, 2002, p. 48).

Outro estudo realizado pelo Núcleo de estudos linguísticos e literários, em 2018 com estudantes do IIº ano da Faculdade de Humanidades, ex-Letras, do curso de Língua e Literaturas em Línguas Portuguesa, concluiu que o conhecimento de produção de artigos, cartas, convites e outras formas de documentos, o resultado foi desastroso, poucos estudantes dominavam a as técnicas e metodologias para formular esses documentos. Nessa pesquisa concluiu-se que esse problema resultou do ensino mecanizado em que os mesmos foram expostos principalmente a regras da gramática e suas nomeclaturas. Os professores ensinam apenas o que dominam, e o que dominam é a nomenclatura gramatical, exigindo que os seus estudantes tenham a mesma direção.

Desde 1975, ano da nossa independência, o modelo de ensino sempre foi esse, o da valorização da gramática normativa em detrimento da variedade. Esses problemas do ensino/aprendizagem da língua portuguesa sinalizam a urgência de se pensar um ensino que responda às necessidades e expectativas das crianças, jovens e adolescentes e que, em certa medida, atenda às suas necessidades pessoais, assim como às demandas do mundo contemporâneo. (DUARTE, 2008; HERNANDEZ, 1998).

Nessa perspectiva, o conhecimento que tratamos em sala de aula precisa relacionar-se com as experiências dos alunos e do mundo em que vivem, dando condições para que eles percebam que essa produção pode ser questionada e que é passível de ser transformada. De acordo com Duarte (2008, p.8) importa “desafiar os educandos a também produzirem conhecimentos, tornando a escola um espaço propício à pesquisa, à construção e reconstrução do conhecimento.” Por outro lado, Kramer (1998, p. 20) afirma que é imprescindível que “a escola, as crianças, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, nesse processo - de construção de conhecimento - o papel do outro e da coletividade é fundamental”. Os estudos de Vieira (s.d.), Antunes (2003) e Arroyo

(2004) também apontam os desafios do ensino das línguas e as relações de interação entre o professor e os alunos.

É necessário que o ensino atual da língua portuguesa esteja direcionado ao/para o aluno, como o verdadeiro centro de emancipação e desenvolvimento da própria língua e não como um repositório de ideias pré-concebidas sobre regras e o modelo de falante ideal da língua. Todo falante é importante no sentido de que para que a língua se mantenha viva é necessário ter alguém que a utilize, e pensar na nossa própria língua portuguesa é pensar de forma original. É muito difícil pensar na língua do outro; que aprendamos a nossa língua portuguesa e cresçamos com ela.

Os novos professores devem ser proativos, ter visão moderna e se reinventarem, principalmente neste espaço em que a juventude se configura como professor da própria juventude. Que os programas nacionais, passem de nacionais para regionais e/ou distritais. Desta maneira poderemos ter um ensino da língua real e não ideal, que permite o desenvolvimento de habilidades comunicativas e que coloque o aluno numa posição de poder, de ser capaz de resolver problemas atinentes à sua língua ou variedade. Tal como nos diz Martinho (1995, p.16):

> Hoje o Português, como uma das línguas angolanas, pode ser estudada na sua relação com as outras e ponderados todos os problemas inerentes a um ensino vocacionado para uma definição regional e diferenciada. Num estado a que são subjacentes nações diversas, só um ensino que atenda a toda a diferença que isso pressupõe (cultura linguística), pode apresentar resultados favoráveis no futuro.

4.O que se pretende inovar, com o ensino da língua mais natural e inclusivo?

O objetivo de um ensino real e não mais ideal baseado em propostas contextuais elaborados pelos professores e pela direção das escolas deve proporcionar ao aluno, as seguintes habilidades: defender pontos de vista, narrar, relatar expor, intervir, formular questões sem dificuldades, etc., tendo em vista os seguintes critérios: (i) Atendimento à natureza da informação ou do conteúdo veiculado; (ii) adequação ao nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culto, etc.); (iii) coerência com o tipo de situação em que o gênero se situa (público, privado, corriqueiro, solene, etc.); (iv) observância à relação entre os participantes (tom de voz, grau maior ou menor de formalidade, mantém o diálogo, levando em conta a fala do outro.); (v) atendimento aos objetivos das atividades desenvolvidas.

No final de cada ano letivo o aluno deve sentir os efeitos da aprendizagem, e não permanecer no mesmo ciclo como antes, em que ele passa um ciclo inteiro a estudar nomenclatura gramatical e no final nem consegue distinguir num texto a natureza das palavras dentro da frase. O estudante deve produzir o seu próprio saber linguístico com a ajuda do professor que tem por missão definir esse conhecimento (SANTOS, 2011).

O trabalho do professor de língua portuguesa deve estar alicerçado em teorias linguísticas que valorizem os aspectos semânticos globais do texto, até porque é inquestionável que uma teoria inadequada resultará em práticas educacionais inadequadas e, por fim, produzirá pessoas inadequadamente educadas ou mal-educadas. O aluno que vai ao texto em busca de elementos gramaticais isolados e descontextualizados nunca enxergará nele essa noção de conjunto que encerra uma ideia central. E é claro que esse aluno, embora tenha um texto em mãos, não está lendo efetivamente.

O aluno torna-se hábil quando consegue dar soluções a questões de natureza linguística, quando é capaz de formular um raciocínio lógico, quando consegue concatenar as ideias, quando exprime os seus sentimentos de maneira clara. Tudo isso a escola contemporânea angolana consegue garantir desde que se assuma como autônoma e com capacidade de promover um ensino baseado em teorias reais. Gaspar (2015, p.36-37) argumenta que

> é essencial que as políticas educativas em Angola, revejam seriamente o ensino da LP, reconhecendo os benefícios de implementar um efetivo ensino da língua numa perspectiva de L1 e L2. Existe também, por isso, uma necessidade premente de se investir na formação inicial e contínua dos professores, com grande incidência no desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas e na aquisição de competências ao nível do desenvolvimento e implementação de metodologias de ensino mais eficazes. Desta forma, independentemente do contexto com que seja confrontado, o professor de LP poderá ser capaz de fazer as opções mais adequadas à sua população estudantil.

O aluno não é uma tábua rasa e o professor é indispensável na facilitação do processo de aprendizagem devendo pensar em metodologias e nas estratégias de ensino. A atualização periódicas de professores (reciclagem) melhorará o desempenho e a proficiência metodológica e que aumentará o conhecimento sobre problemáticas candentes na planificação linguística (Lopes, 2002).

Tendo em conta o que foi abordado, entende-se que a **Língua Portuguesa de/em Angola**, deveria ser ensinada tendo em conta a realidade plurilinguística do aluno, ou

seja, a realidade sociocultural, que afiguram ao aluno características únicas e peculiares na sua forma de se expressar. É necessário despir-se do ensino falso da LP que privilegia um conjunto de matérias superficiais, baseados num modelo de ensino completamente ultrapassado. Tal como dizia Martin Luther King Jr. “o homem é fruto do seu tempo” e acreditamos que devemos adaptar o nosso ensino da língua portuguesa à nossa realidade, não mais seguindo modelos europeus ou brasileiros que pouco ou nada contribuem para o sucesso do aluno angolano.

Seria interessante que o ensino da língua portuguesa parta de diálogo, de pesquisa, de produção de materiais didáticos e da crítica onde se pode formar sujeitos autônomos, críticos, criativos, capazes de compreender criticamente o mundo imediato e de torná-lo diferente, se necessário. Desta forma, pensar o ensino de Língua Portuguesa não se restringe, portanto, em apresentar uma lista de conteúdos gramaticais a serem transmitidos e memorizados Antes implica reconhecer o caráter social, histórico, cultural, dinâmico e temporal do conhecimento e da sua produção. É justamente aí, onde vive a Sociolinguística!

Referências

ANGOLA. **Constituição da República de Angola.** Luanda, 2010

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 52.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BANZA, Ana Paula. O português em angola: uma questão de política linguística.**O Universal e o Particular: uma Vida a Comparar**, Edições Colibri, Lisboa, p. 29-38.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALOSSA, Bernardino Valente.Português lingua materna e nao materna em Angola:implicações didáticas e políticas. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio. (Org.). **O Português de/em Angola: Peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**. São Paulo: Opção, 2021, p.142-159.

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento; CONFORTE, André Nemi (Org.). **Descrição e ensino de língua portuguesa: temas contemporâneos.** Série Língua Portuguesa e Ensino. Vol.6. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer a sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Denise Aparecida Schirlo. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições.** Instituto Federal do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf . Acesso em: 11 mai. 2022.

EXECUTIVE CENTER. **Publicidade angolana, a melhor da África.** 2010. Disponível em: <https://grupoexecutive.wordpress.com/2010/03/19/publicidade-angolana-a-melhor-de-africa/>. Acesso em: 6 de jun. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDO, Mbiavanga; TIMBANE, Alexandre António. Emergência da normatização das variedades do português de angola e de Moçambique: avanços e desafios. In: LANGA DA CÂMARA, Crisófia; TIMBANE, Alexandre António.(Org.). **Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique**. Itapiranga/SC: Schreiben, 2022.p.149-174.

FERREIRA, Kimavuidi., & OSÓRIO, Paulo. A variedade angolana do português: contexto histórico e (socio)linguístico**. fólio - Revista De Letras,** 10(1),2018.

GASPAR, Sofia Isabel Neves Fernandes. **A língua portuguesa em Angoa: contributos para uma metodologia de Língua Segunda**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova do Porto, Porto, 2015.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KRAMER. Sônia. O que é básico na escola básica: Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância e produção cultural**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 11-24.

LABOV. William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade.** 2.ed. Porto Alegre: L & PM Editores, 1998.

Martinho, Ana Maria M. **A língua portuguesa em África: educação, ensino, formação.** Évora, Pendor, 1995.

MINGAS, Amélia Arlete. **Interferência do Kimbundo no Português falado em Lwuanda.** Luanda: Caxinde, 2000.

MINGAS, Amélia Arlete. “quo vadis” língua portuguesa? **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.557-565, jan./jun.2022.

NAUEGE, João Muteteca. As formas de tratamento no português de Angola: Contributo semântico-pragmático. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio. (Org.). **O Português de/em Angola: Peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**. São Paulo: Opção, 2021, p.123-141.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2004.

NDOMBELE, Eduardo David, & TIMBANE, Alexandre António. O ensino de língua portuguesa em angola: reflexões metodológicas em contexto multilíngue. **Fólio - Revista de Letras,** Vol.12, nº1, p.13-42, 2020.

OLIVEIRA, Yara de. **Didática e metodologia de ensino de língua portuguesa e literatura.** Indaial: UNIASSELVI, 2015.

PERINI, Mário. **A gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

SANTANA, Yuran Fernandes D.; TIMBANE, Alexandre António. Evidências sociolinguísticas da variedade angolana do português e o combate ao preconceito linguístico. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio. (Org.). **O Português de/em Angola: Peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**. São Paulo: Opção, 2021. p.54-80.

SANTOS, Eduardo Ferreira dos. A categoria tópico no português de Angola**. Linha d’Água** (24), 116-126, 2011.

SANTOS, Leonor. **Novos desafios no ensino do português**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2011.

SASSUCO, Daniel Peres. Problemática de contacto das línguas bantu de angola e o português: um olhar sobre o contacto fonético-fonológico. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio. (Org.). **O Português de/em**

Angola: Peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino. São Paulo: Opção, 2021. p.13-42.

SAUSSURE, Ferdinad de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVESTRE, Osvaldo Manuel. "A minha pátria é a língua portuguesa (desde que a língua seja a minha" in: **O trabalho da Teoria.** Colóquio em homenagem a Vitor Aguiar e Silva.Ponta Delgada.Universidade dos Açores, 2008.

TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio. (Org**.). O Português de/em Angola: Peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.** São Paulo: Opção, 2021.

VIEIRA, Silvia. Amostras de fala do **"Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias"**, s.d. Disponível em: <www.concordância.letras.ufrj.br>. Acesso em: 12 mai. 2022.

Recebido em: 11/10/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): PEDRO, João Domingos; KATALA**,** Celestino Domingos; TIMBANE, Alexandre António. Entre o que se fala e o que se ensina: uma abordagem pedagógico-didático no ensino angolano**. Njinga & Sepé*:*** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.537-556, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Pedro, João Domingos; Katala, Celestino Domingos; Timbane, Alexandre António. Entre o que se fala e o que se ensina: uma abordagem pedagógico-didático no ensino angolano. (jan./jun.2022). Entre o que se fala e o que se ensina: uma abordagem pedagógico-didático no ensino angolano. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 537-556.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.557-565 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

"*Quo Vadis*" Língua Portuguesa?

Amélia Arlete Mingas*

Publicação póstuma

Luanda, Junho de 2015

> "Quantos dicionários Moçambique terá de comprar de novo? Quantos livros terá de mandar rescrever? Quantos livros de escola terão de ser refeitos, em nome de um acordo ortográfico? Será que valerá a pena sacrificar tanto dinheiro dos POBRES[1] só para tirar um "c" e um "p" do que está escrito? [...] Penso que é um capricho tão desnecessário quanto caro."
>
> **Paulina Chiziane**

Pensar e escrever - utilizando a língua portuguesa - é nos dias de hoje, difícil e problemático, donde a transcrição da opinião de alguém que, como muitos outros locutores do Mundo da Fala portuguesa, enfrenta o grande problema de reaprender a escrever a língua comum.

É notório que, ao contrário do previsto/prometido, o acordo ortográfico, em vez de unir os diferentes utentes da língua, começa a dividi-los pois, pese embora as defesas segundo alguns, de que ele iria aproximar os locutores dos diferentes tipos de apropriação e modos de estar na língua comum, a verdade é que, atualmente, várias são as vozes que começam, cada vez mais, a reagir negativamente à sua implementação.

A história do desenvolvimento do português mostra-nos como, à semelhança do que aconteceu ao francês e/ou ao inglês, o português foi-se tornando uma realidade multicontinental, multiétnica e multicultural. A esta evolução não é estranho o contacto que ela foi tendo por onde a vontade humana dos seus locutores a levaram e impuseram

---

* Doutora em Linguística Geral e Aplicada pela Universidade de Rene Descartes Paris (1994), com tese intitulada "Étude grammatical de l'Iwoyo, orientado pelo Prof.Dr. Emílio Bonvini. Foi professora do ensino secundário, médio e superior com maior contribuição na Universidade Agostinho Neto-Angola onde foi professora catedrática. Esta é uma publicação póstuma autorizada pelo Senhor Jota Carmelino, amigo e colaborador da Revista Njinga & Sepé, a quem agradecemos a sua singela contribuição que honra a figura principal- a Profa. Dra. Amélia Mingas.Para mais informações sobre a Profa. Dra Amélia Mingas, visite a página: https://ameliamingas.org/publica

a outras Gentes,a outros modos de falar, de pensar, de sentir e de recriar uma língua. É que, não se pode deixar de reconhecer que o Mundo da Fala Portuguesa:

> "… Instituiu-se no esteio de uma língua de identificação comum, mas não é menos certo que essa identificação comum se vai definindo com as "impressões digitais" das várias matizes particulares e específicas das Partes, que o seu enriquecimento será tanto maior quanto mais livres e criadores foram os impulsos dessas matizes e que a universalidade deste valor – o uso da língua portuguesa – está ainda longe de ser alcançada em muitos dos nossos Países…" (Mingas, 2010: 15).

Como resultado não só dos contactos seculares entre os "*Chegantes*" (Portugueses) – locutores de uma língua europeia, estranha, desconhecida – e os "*Descobertos*" (Ameríndios, Africanos), locutores de línguas e culturas diferentes, considerando que esses contactos caracterizaram-se, principalmente, pela imposição e obrigatoriedade de utilização da língua portuguesa em todas as interacções comunicacionais nas possessões, em alguns casos, várias e profundas foram as mudanças que ela foi sofrendo, porquanto fomentou novos modos de falar, de sentir e de estar nela e com ela, nos novos locutores. A este respeito, Lino (2010:51) afirma:

> "… A neologia, a variação lexical e terminológica da Língua Portuguesa nos Países de Língua Oficial Portuguesa, merecem uma observação urgente, uma vez que a Língua Portuguesa não cessa de evoluir em contacto com outras línguas e culturas"."

Em algumas das possessões, porque povoadas por um número significativo de habitantes, cujas línguas maternas, como afirmamos acima, eram/são genética e estruturalmente diferentes da portuguesa, esta língua coexistiu com as locais, ganhando novas sonoridades, incorporando novos saberes e sentires. Comecemos por ver o que aconteceu no Brasil, a maior comunidade de língua portuguesa.

Secco (2010:28), comentando e citando o escritor angolano Manuel Rui Monteiro afirma:

> "… Sabemos que a língua portuguesa, tanto no Brasil, como em determinados territórios da África, foi uma imposição dos colonizadores portugueses. Contudo, transformada e possuída pelos

> colonizados, adquiriu novas afetividades: "No chegar do outro não se falava esta língua aqui. A língua foi trazida. Daí a sua boa óbvia transgressão. O invadido sentiu a língua do outro como invasora. Mas transgredir é possuir a língua".

Referindo-se à trajetória da língua portuguesa em território brasileiro, a autora continua a sua análise comentando:

> "… Na ocasião da descoberta do Brasil, havia mais de 1000 línguas indígenas no país – hoje, formam um número bem reduzido as que resistiram à colonização, pois a maioria, no decorrer do processo histórico foi silenciada… A partir do tupinambã, falado pelos indígenas mais acessíveis ao contacto com os colonizadores, criou-se uma língua geral, também enriquecida pelos escravos vindos de África. Segundo Câmara Jr., esses também se adaptaram a essa língua geral de origem indígena, que, durante séculos, foi a mais veiculada entre os colonos."
> "… Foi por um decreto assinado pelo Marquês de Pombal que o idioma português se tornou a língua oficial do Brasil. Nessa ocasião, diversos falantes brasileiros já haviam incorporado palavras de origem indígena e africana em seu léxico…"

Ainda sobre a língua portuguesa falada no Brasil, Pessoa de Castro (2010:107) reforça, a fala de Secco, salientando:

> a conseqüência mais direta do tráfico de África para o Brasil foi a alteração da língua portuguesa na antiga colônia sul-americana. Isso se fez sentir em todos os setores, lexical, semântico, prosódico, sintático e, de maneira mais rápida e profunda, na língua falada.
> Explicar o avanço do componente africano neste processo, antes de tudo, é ter em conta o falante africano como personagem atuante e com voz no desenrolar dos acontecimentos históricos de ordem sócio-econômica e de natureza linguística que ao longo de três séculos consecutivos favorecem a participação de seus atores no processo de conformação do português brasileiro.

No que respeita à evolução da língua portuguesa no Brasil, importa também considerar que, às comunidades ameríndia, portuguesa e africana vivendo no país, juntaram-se emigrantes alemães, italianos, árabes e japoneses. As línguas maternas destas novas comunidades foram, pouco a pouco, enriquecendo o léxico da língua aí falada, donde a plasticidade, especificidade, riqueza e abrangência do português falado no Brasil.

O contacto com os Povos africanos, nomeadamente com os Angolanos e Moçambicanos, detentores de estruturas linguísticas e culturais consolidadas, viabilizou, nos respectivos países, fenômenos diversos, de que salientamos, numa primeira etapa, o de aportuguesamento dos termos locais e, seguidamente, com o decorrer do tempo e da intensidade e frequência das internações entre Portugueses e Africanos aparecem os de bantuização e de expansão do campo semântico de termos portugueses de que juntamos alguns exemplos, obtidos das línguas umbundu, kimbundu e kikongo. Ei-los:

Exemplos:

1) *B*anza <Mbanza Kongo [ba-nza ko-ŋgo] é a capital do Reino do Kongo;
2) *Tando Zinze* <Ntandu Nzinzi [ntha-ndu nzi-nzi] é uma comuna da provínvia de Cabinda;
3) *Caála [*ʧaala] <Kahala [ka-há-la] é um município da provínciado *Huambo* (Wambu).

Nestes exemplos podemos constatar, no primeiro, a oralização da pré-nasal bilabial /b-/; no segundo notamos o mesmo fenómeno, assim como a mudança de grau de abertura das vogais /-u/ e /-i/ em posição final de sílaba; no terceiro exemplo, está presente a palatalização da consoante velar, porquanto no termo africano temos [kahala], onde a segunda vogal central /-a-/ é precedida da consoante aspirada [-h-] inexistente no termo aportuguesado.

Quanto ao que respeita o fenómeno de bantuização, seguem-se alguns exemplos:

1) *Luvualu* (Álvaro);
2) *Madiya* (Maria) é uma comuna da provínvia de Cabinda;
3) *Mpetelo/ Petelo (*Pedro).

Nas frases acima apresentados, constatamos no primeiro exemplo, a aférese da vogal inicial, a ênclise da vogal posterior /-u-/, a lateralização da vibrante e a mudança do grau de abertura da vogal posterior /-o/ porquanto,à diferença do que existe na língua portuguesa, nas línguas bantu não se verifica nenhum fenômeno de neutralização entre os sons /-o/ e /-u/ em posição final de sílaba; no segundo, a inexistência na língua da vibrante /r/, levou à lateralização dessa consoante, donde a

sua substituição pela lateral /l/. Contudo, como na língua kimbundu a lateral, face à vogal anterior /-i-/, sofre um fenômeno da neutralização, ela é substituída pela dental sonora /- d-/. Verifica-se por outro lado, a ênclise da semi-vogal palatal implicando uma nova sílaba e a anulação do ditongo, inexistente nas línguas bantu; no terceiro, temos a nasalização da consoante oral portuguesa pois, a bilabial surda no início dos antropônimos é frequentemente nasalizada.

No que respeita a Moçambique temos de igual modo, à semelhança do verificado em Angola, exemplos de bantuização e de expansão do campo semântico, nas línguas Yawo, Makonde e Tonga (Ngunga, 2010:126).

No exemplo da língua Yawo notamos a lateralização da vibrante e o alongamento da vogal em posição média e uma nova sílaba, pois todos os termos terminam sempre com silabas abertas:

1) *Laapaci* < rapaz;
2) *Loosa* < rosa;
3) *Laatu* < rato

Na língua Makonde temos a lateralização da vibrante e a palatalização da consoante alveolar surda. No quarto exemplo, nota-se a presença de uma nova sílaba, pela inexistência de ditongos. Nesta língua, ao contrário do que acontece em kimbundu, não se verifica a neutralização da lateral,seguida da vogal anterior /-i/:

1) *Maliya* < Maria;
2) *Kalabina* < carabina (sp. espingarda);
3) *Tiilu* < tiro;
4) Shawude < saúde;
5) Sholidado < soldado.

Noutras paragens, a convergência dos membros de diferentes comunidades nesses territórios, pareceram novos falares serviu de plataforma para a emergência de um modo específico e consolidado de comunicar, os crioulos, casos de Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. De salientar que em Cabo Verde existem apenas a língua portuguesa e o crioulo cabo-verdiano. Na Guiné-Bissau e em São Tomé e

Príncipe, a par da língua portuguesa, existem línguas locais africanas, como o balanta, a que se juntou o crioulo, na Guiné-Bissau e os crioulos Forro e o Linguiye. Nestes países, é difusa a fronteira entre a língua portuguesa e as locais, na medida em que entrelaçam-se as componentes morfo-sintácticas da língua europeia e das línguas africanas.

Vejamos os exemplos que se seguem:

1) *Mi n'stâ li, bú stâ lá* "estou aqui, tu estás lá";
2) *M' tâ gostâ di bo* "gosto de ti";
3) *Nha fidju fémia* "minha filha";
4) *Nha fidju matchu* "meu filho".

Uma análise dos exemplos apresentados permite-nos notar que os constituintes dos enunciados diferem dos da língua portuguesa pois, existe uma única forma para os dois constituintes nominais presentes, /n'/ "eu" e /bo/ (tu): *stâ*. Por outro lado, contrariamente ao que acontece nos enunciados da língua comum, o índice de sujeito da primeira pessoa verbal é uma nasal[1], os verbos não são flexionados e não está expressa a diferença de género, porquanto são os determinantes /fémia/ e /matchu/ que nospermite distinguir o género feminino do masculino. O mesmo é notado nas frases dos enunciados das línguas bantu, como se pode verificar nos exemplos que se seguem do iwoyo, uma língua kongo:

1) minu ikuwenda ku Ciyowa minu//i-kuwenda//ku//Ciyowa eu//índice de sujeito+ir//a//Ciyowa "Vou a Ciyowa/Cabinda";

3) nɟeye ukuwenda ku Ciyowa
nɟeye//u-kuwenda//ku//Ciyowa
/tu// índice de sujeito+ir//a//Ciyowa"Tu vais a Ciyowa/Cabinda"

[1] Fenómeno idêntico verifica-se na língua kikongo

I.Vejamos alguns exemplos de aportuguesamento:

Termos de línguas africanas	**Correspondentes em língua portuguesa**
Dikota "mais velho"	Cota
Viye "antropónimo umbundu"	Bié
Kukoxila "dormitar"	Cochilar
Koxilu "descanso rápido"	*Cochilo*
Kalunga "mar, morte"	Calunga
Kusungila "pernoitar"	Sungilar "pernoitar, dançar"
kimbanda "curandeiro"	Quimbanda
Kasule "o mais novo da família"	Caçula
Kuxinga "chamar à atenção, insultar"	Xingar
Malanji "topónimo"	Malange
Mbanza Kongo"topónimo kikongo"	Banza Congo
Mbuku Nzawu"topónimo kiyombe"	Buco Zau

II.Vejamos exemplos de bantuização

Português europeu	**Português de Angola**
Álvaro	*Luvualu*
Maria	*Madiya*
Dom Sebastião	*Dombaxi*
Pedro	*Mpetelo/ Petelo*
Jesus	*Yezu*

III.Vejamos exemplos de espansão semântica

Português Europeu	**Português de Angola**
Borracho	Borracho, *bonito, estúpido, bêbado*": Este homem é (um) *borracho*
Bater	Bater, *ser bem-sucedida/o*: Meu irmão, esta música *bateu*
Bazar	Bazar, *ir para qualquer sítio, partir:* *Estou a bazar*

Confundir	Confundir, *faltar ao respeito a alguém*:*Estás-me a confundir?*
Emagrecer	Emagrecer, *chegar-se para o lado:* Joana *emagrece* para o teu irmão poder sentar-se
Ferrar	Ferrar, *dormir*: Hoje, vou *ferrar* mais cedo
Matar	Matar, faltar à…: Hoje não vou matar a aula de inglês
Parar	Parar, morrer: - Quem parou nesta casa? = - Quem morreu…
Bife	Bife, discussão: O Nagrelha teve um bife com o Sebém
Faca	Faca, facar "roubar": Senhor guarda o meu filho não faca
Mambo	Mambo, assunto, problema: Estou com um mambo grave
Nigéria	Nigéria, falso: - O teu telemóvel é nigéria (falso)
Dá-me o caderno	Me dá o caderno
Ir a	Ir em: Vou na praia
Nascer	Nascer, nascer filho: Os Angolanos que nascem filho em Portugal têm muitas dificuldades
Português, Tuga	Português, Tuga, Ngweta: Aquele ngueta abriu uma loja no bairro.

Conclusão

Uma análise do que foi dito anteriormente, torna evidente e óbvio reconhecer que a partir da variante europeia, podemos afirmar que a nossa comunidade apresenta representa um modo diversificado de falar português. Uma vez que toda a língua é produto de uma sociedade específica e que todas as comunidades que integram o Mundo da Fala portuguesa têm línguas diferentes da comum e que não se pode dissociar a língua da comunidade que a criou e que cada um dos Estados membros da comunidade criou um meio específico de interagir com os restantes membros.

Referências

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca (2010). A língua portuguesa em situação de contacto de línguas e culturas unidade e diversidade. In: *Simpósio Internacional sobre a*

Interpenetração da língua e culturas de/em língua portuguesa na CPLP, IILP. Mindelo, Cabo Verde.

MINGAS, Amélia Arlete (2000). *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*, Campo das Letras Porto, Xá de Caxinde Luanda.

MINGAS, Amélia Arlete 2010). Complementaridades entre línguas e culturas. In *Simpósio Internacional sobre a Interpenetração da língua e culturas de/em língua portuguesa na CPLP*, IILP. Mindelo, Cabo Verde.

NGUNGA, Armindo. (2010). A problemática de interferências de línguas moçambicanas na língua portuguesa. In: *Simpósio Internacional sobre a Interpenetração da língua e culturas de/em língua portuguesa na CPLP*, IILP. Mindelo, Cabo Verde.

PESSOA DE CASTRO, Yeda (2010). A participação de falantes africanos na formação do português brasileiro: aspectos sócio-históricos e linguísticos. In: *Simpósio Internacional sobre a Interpenetração da língua e culturas de/em língua portuguesa na CPLP*, IILP. Mindelo, Cabo Verde.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro (2010). A literatura brasileira e a paixão pela língua portuguesa, uma língua de memórias, afetos e rumores… In: *Simpósio Internacional sobre a Interpenetração da língua e culturas de/em língua portuguesa na CPLP*, IILP. Mindelo, Cabo Verde.

Recebido em: 11/10/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MINGAS, Amélia Arlete. "Quo Vadis" língua portuguesa. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº 1, p.557-565, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Mingas, Amélia Arlete. (jan./jun.2022). "Quo Vadis" língua portuguesa. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 557-665.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | v.1, nº Especial | p.16-30 | dez. 2021

Resenha do livro “A Identidade Linguística Brasileira e Portuguesa: Duas Pátrias, Uma Mesma Língua?”

Lucas Augusto Cabi*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8706-9056

Resenha do livro “A Identidade Linguística Brasileira e Portuguesa: Duas Pátrias, Uma Mesma Língua?” da autoria de Ivonete da Silva Santos e Alexandre António Timbane.

Resumo: Portugal e Brasil são duas pátrias irmãs sob o ponto de vista histórico-cultural, ambas compartilhando a mesma língua, a língua portuguesa a obra “a identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua?” A obra apresenta debates sobre língua, identidade, cultura, comunidade de fala. O estudo é uma comparação entre o português de Portugal e o Português do Brasil. O léxico é a face mais notável da língua junto com a fonologia. Essas diferenças não constituem erros nas variedades porque são fenômenos previstos pelo sistema linguístico. Algumas unidades lexicais de Portugal e de Brasil apresentam sentidos semânticos distintos isso mostra como a variabilidade da língua ou da variedade se liga à cultura dos falantes. Deixa-se clara a ideia de que não há onde se fala melhor português, quer dizer, todos os lusófonos são legítimos das suas variedades.

Palavras-chave: Identidade; Língua; Variação; Portugal; Brasil

Critique du livre « L'identité linguistique brésilienne et portugaise : deux patries, une même langue ?

Résumé: Le Portugal et le Brésil sont deux patries sœurs du point de vue historico-culturel, toutes deux partageant la même langue, la langue portugaise l'œuvre « l'identité linguistique brésilienne et portugaise : deux patries, la même langue ? L'œuvre présente des débats sur la langue, l'identité, la culture, la communauté de parole. L'étude est une comparaison entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil. Le lexique est la facette la plus remarquable de la langue avec la phonologie. Ces différences ne constituent pas des erreurs dans les variétés car ce sont des phénomènes prédits par le système linguistique. Certaines unités lexicales du Portugal et du Brésil ont des significations sémantiques différentes, ce qui montre comment la variabilité de la langue ou de la variété est liée à la culture des locuteurs. L'idée est claire qu'il n'y a pas de meilleur endroit pour parler portugais, c'est-à-dire que tous les lusophones sont légitimes dans leurs variétés.

Mots-clés: Identité ; Langue; Variation; Le Portugal; Brésil

Reseña del libro “Conocimiento lingüístico: desarrollando la conciencia lingüística”

Resumen: Portugal y Brasil son dos patrias hermanas desde el punto de vista histórico-cultural, compartiendo ambas la misma lengua, la lengua portuguesa la obra “la identidad lingüística brasileña y portuguesa: ¿dos patrias, la misma lengua?” La obra presenta debates sobre lengua, identidad, cultura, comunidad de habla. El estudio es una comparación entre portugueses de Portugal y portugueses de Brasil. El léxico es la faceta más destacada de la lengua junto con la fonología. Estas diferencias no constituyen errores en las variedades porque son fenómenos previstos por el sistema lingüístico. Algunas unidades léxicas de Portugal y Brasil tienen diferentes significados semánticos, lo que demuestra cómo la variabilidad de la lengua o variedad está ligada

* Graduando em Letras-Língua Portuguesa na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus do Malês. Email: lucasaugustocabi@gmail.com

a la cultura de los hablantes. Se deja clara la idea de que no hay mejor lugar para hablar portugués, es decir, todos los lusófonos son legítimos en sus variedades.

Palabras llave: Identidad; Lengua; Variación; Portugal; Brasil

O livro em análise é uma obra publicada em 2020, resultante de uma pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem e fala da identidade linguística brasileira e portuguesa. A obra busca analisar as relações entre a língua e aspectos de identidade em dois espaços geográficos: Brasil e Portugal. A obra reúne experiências das relações entre a língua e identidade resultantes das vivências entre brasileiros e portugueses em contexto acadêmico. A obra apresenta uma linguagem clara, objetiva e fundamentada por teóricos que debatem a temática. A obra é muito importante porque estabelece debates sobre a variação linguística e semântica que se manifestam em diferentes variedades. O livro tem 153 páginas é dividido em (3) três capítulos, tendo tido recebido o privilégio de ter o prefácio escrito pela Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês-Bahia.

O livro tem a capa dura, nas orelhas da capa tem minibiografias dos autores do livro. Na parte de frente tem o mapa de Brasil e o mapa de Portugal, os mapas são pintados de verde e vermelho. Os mapas não foram escolhidos aleatoriamente, mas foi de acordo com o tema de livro que é “A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua?” Também, tem alguns desenhos das casas e o sol. Na parte de trás, o livro tem um pequeno resumo do que está contido no livro.

O primeiro capítulo do livro traz uma ideia sobre a identidade cultural. De uma forma geral foi relatado a ideia sobre a língua, cultura, variações linguisticas, variedades e entre outro. Define-se o conceito da língua, mostrando que ela é “um instrumento de comunicação, do qual se valem os membros de uma mesma comunidade a fim de promoverem a interação social”. (SANTOS; TIMBANE, 2020, p.27). É uma ideia sobre a língua que os autores nos trouxeram para refletir. Ainda nesse capítulo debate-se que a identidade linguística de um povo ou a identidade cultural de um povo estão intimamente relacionados um complementando o outro. Nesse capítulo os autores entenderam que a “identidade é o reflexo da cultura”

No segundo capítulo do livro, os autores analisam questões de memória linguística, histórica do português brasileiro e europeu. A língua portuguesa se espalhou pelo mundo por meio do processo de colonização e isso seguiu várias fases. O capítulo mostra as variedades do português que existem nos espaços lusófonos, resultado do contato entre o português com outras línguas. As variedades portuguesa e brasileira se distanciam em

níveis lexical e semântico. A memória social é tida como repositório do pluralismo linguístico-cultural.

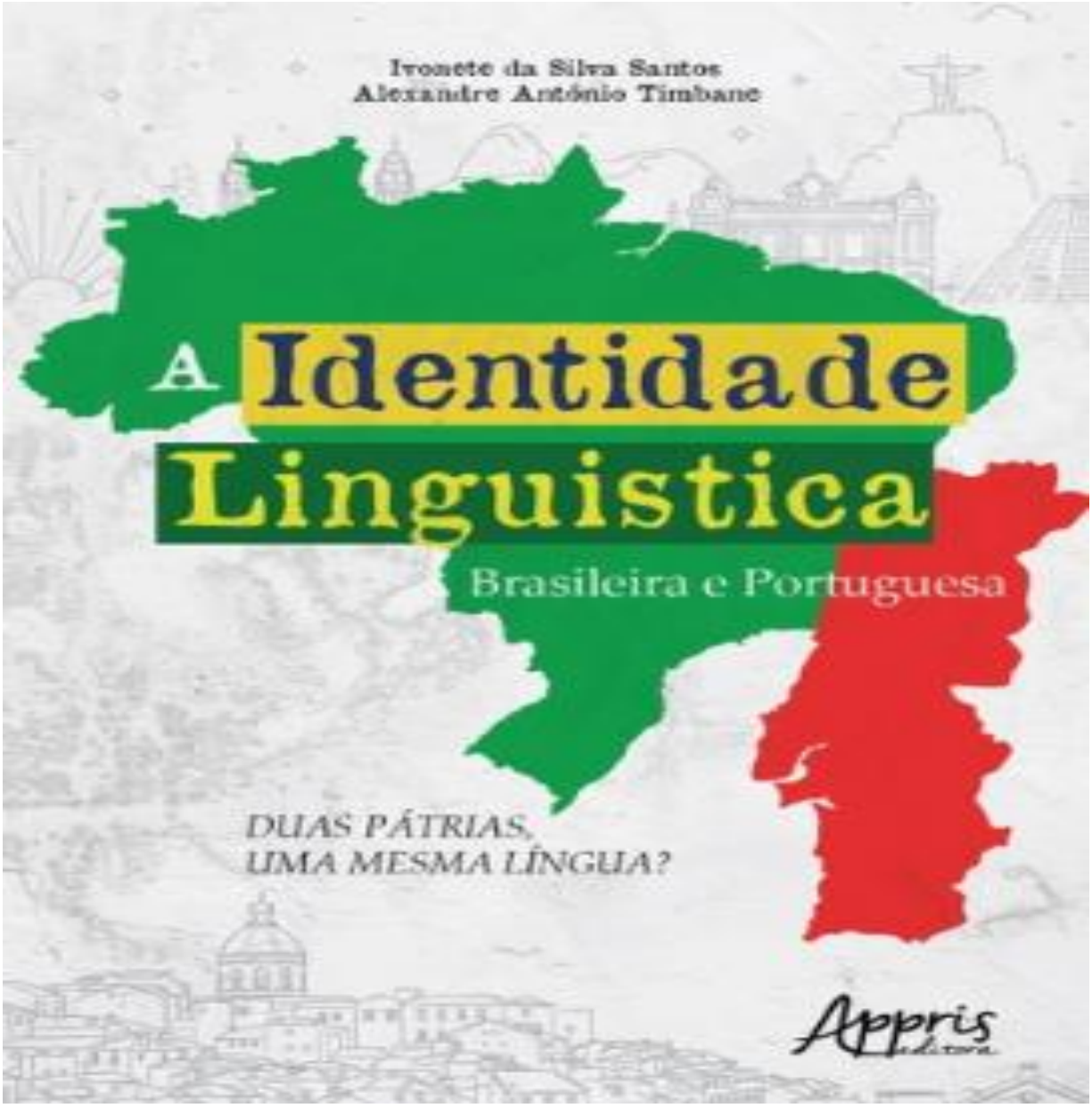
No terceiro e último capítulo do livro, os autores apresentam a metodologia e buscam provar que o léxico é a face mais evidente da língua. A obra mostra a diferenciação de unidades lexicais do Brasil e de Portugal que carregam significados próprios dos espaços onde os falantes se localizam. Também foram abordados as questões da formação do léxico e os seus instrumentos da variedade brasileira do português, que tem a diferença com o português Europeu. A variação lexical é um fenômeno interno e pode ser impulsionado pelos empréstimos léxico-semânticos, no qual os autores mostraram que empréstimo tem um papel muito importante na formação do português brasileiro e, eles trouxeram alguns exemplos dos empréstimos como “**aids, pendrive, site, logar e gol**”, todas são palavras emprestado do inglês para português brasileiro.

Os autores enceram o livro apresentando a síntese de ideias para amarar os assuntos discutidos ao longo dos capítulos do livro. Essa obra é recomendável para os estudantes da Graduação e Pós-Graduação na área de Letras- Língua Portuguesa para puderem aprofundar mais sobre a identidade linguística, também vale para estudantes das outras áreas com interesse no tema. Da mesma forma é recomendável para os professores. Em cada comunidade linguística existe variações e as variedades da língua falada, ou seja, cada comunidade linguística tem a sua cultura que lhes permite observar o mundo de uma forma diferente das outras comunidades.

A autora Ivonete da Silva Santos é doutoranda em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás/UFCAT em transição – Catalão/GO (2019), Professora substituta na Universidade Federal de Goiás/UFCAT em transição – UAELL (2018), atuando nos cursos de Letras-Português e Letras-Português/Inglês (2018). O autor Alexandre António Timbane, professor de Sociolinguística e Introdução à Linguística Bantu na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, Bahia, Brasil.

Referência

SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre António. **A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua?** Curitiba: Appris, 2020. 155p. ISBN: 978-65-5523-355-1



Recebido em: 14/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): CABI, Lucas Cabi. Resenha do livro “A Identidade Linguística Brasileira e Portuguesa: Duas Pátrias, Uma Mesma Língua?” *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.566-569, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Cabi, Lucas Cabi. (jan./jun. 2022). . Resenha do livro “A Identidade Linguística Brasileira e Portuguesa: Duas Pátrias, Uma Mesma Língua?” *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 566-569.

Njinga & Sepé: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | v.1, nº Especial | p.16-30 | dez. 2021

Resenha do livro "O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística"

José Corindo Muaquixe*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-3179-5814

DUARTE, Inês. O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.Lisboa: Ministério da educação, 2008. p.67. ISSN: 978-972-742-268-5

Resumo: O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística, é uma obra da autoria de Inês Duarte (professora catedrática do departamento de linguística geral e românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), publicada no ano de 2008, surge como um instrumento auxiliador da atividade docente educativa, com bases assentes sobre funcionamento da língua e o conhecimento explícito da língua que o indivíduo faz uso. A autora faz divisão da sua obra em 9 secções, a primeira faz incursão sobre o conhecimento explícito: um fator de sucesso escolar, na segunda, esclarecem-se conceitos fundamentais e concepção de desenvolvimento da consciência linguística e ensino da gramática, na terceira até oitava, outrossim, aborda sobre o desenvolvimento da consciência linguística em distintivas áreas da gramática a citar: fonológica, morfológica, lexical, sintática (nosso objeto de resenha), textual e discursivo e, finalmente, a autora reserva a nona secção para exemplificar o laboratório gramatical.

Palavras Chave: Consciência Linguística; Ensino-Aprendizagem; Linguística

Review of the book "Language knowledge: developing linguistic awareness"

Abstract: Knowledge of the language: developing linguistic awareness, is a work by Inês Duarte (chair professor of the department of general and Romance linguistics at the Faculty of Arts of the University of Lisbon), published in 2008, appears as an instrument support of the educational teaching activity, based on the functioning of the language and the explicit knowledge of the language that the individual uses. The author divides her work into 9 sections, the first makes an incursion into explicit knowledge: a factor of school success, in the second, fundamental concepts and conception of development of linguistic awareness and grammar teaching are clarified, in the third to eighth , also, addresses the development of linguistic awareness in distinctive areas of grammar, namely: phonological, morphological, lexical, syntactic (our review object), textual and discursive and, finally, the author reserves the ninth section to exemplify the grammatical laboratory.

Keywords: Linguistic Awareness; Teaching-Learning; Linguistics

Critique du livre « Connaissances linguistiques : développer la conscience linguistique »

Résumé : La connaissance de la langue : développer la conscience linguistique, est un ouvrage d'Inês Duarte (professeur titulaire du département de linguistique générale et romane de la Faculté des lettres de l'Université de Lisbonne), publié en 2008, apparaît comme un instrument de soutien de l'activité d'enseignement pédagogique, basée sur le fonctionnement de la langue et la connaissance explicite de la langue que l'individu utilise. L'auteur divise son travail en 9 sections, la première fait une incursion dans les savoirs explicites : facteur de réussite scolaire, dans la seconde, les concepts fondamentaux et la conception du développement de la conscience

* Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa na Escola Pedagógica da Lunda Norte da Universidade Lueji A´Nkonde. Professor de Língua Portuguesa. E-mail: josemuaquixe@gmail.com

linguistique et de l'enseignement de la grammaire sont précisés, dans la troisième à la huitième, également , aborde le développement de la conscience linguistique dans des domaines distinctifs de la grammaire, à savoir: phonologique, morphologique, lexical, syntaxique (notre objet de revue), textuel et discursif et, enfin, l'auteur réserve la neuvième section pour illustrer le laboratoire grammatical .

Mots-clés: Conscience Linguistique; Enseignement-Apprentissage; Linguistica

Antes de mais, importa sublinhar que a abordagem da nossa resenha recai na sexta secção (o desenvolvimento da consciência sintáctica), com base isso, começamos a referir o seguinte: A autora da obra aponta a consciência sintáctica como factor importante no desempenho da leitura e escrita, normalmente, a exactidão na escrita e leitura é o resultado de consciência linguística que o aluno vai adquirir nas classes de base, por isso, em grande escala, as dificuldades de leitura e escrita que se tem constatado com os alunos de escolas do Iº ciclo resultam de metodologias de ensino inadequadas às realidades próprias de aprendizagem.

À luz de ensino-aprendizagem da gramática, o que concerne o desenvolvimento da consciência sintáctica, a autora propõe e enquadra em termo sintético o conteúdo que as escolas do Iº ciclo devem ensinar às crianças, como, por exemplo, o conteúdo ligado às unidades estruturais da frase, funções sintácticas, classes de palavras, processos de concordância, distinção entre frases simples e complexas e, sobretudo, a sensibilização à ordem de palavras canónicas e as ordens marcadas exigidas por certas construções ou motivadas pelo contexto discursivo.

Em muitas escolas, o conteúdo ligado às classes de palavras é visto como um tratado exclusivo para morfologia, é notório, na opinião da autora da obra em referência que, ensinar classes de palavras é também crucial no que tange o desenvolvimento da capacidade do indivíduo em formular, interpretar e organizar palavras para formar frases quando escreve e fala.

A autora nas suas abordagens, apresenta uma série de actividades associadas ao desenvolvimento da consciência sintáctica que a seu ver impulsionam e ajudam a desenvolver e elevar a capacidade linguística relactivamente, sobre a sintaxe na criança, isto é, actividades que têm a ver com a manipulação envolvendo alargamento, onde, as actividades devem adequar-se às diferentes formas de criações de frases, mais precisamente, complexas tendo em conta a organização e a combinação de unidades sintácticas. Em manipulações envolvendo substituições, as crianças através de categorias gramaticais próprias vão fazendo substituições de lexemas que têm qualquer coisa em comum, os lexemas se ligam virtualmente por relações de forma, de função sintáctica,

sentido, de lógica (Undolo, 2020). Manipulações envolvendo reduções, os alunos são sensibilizados em ter noções de elementos principais da frase e distinção entre eles. Em manipulações envolvendo segmentação identificam-se unidades estruturais da frase e suas funções. As manipulações envolvendo deslocação, vão basear-se em identificar elementos estruturais e o seu contexto frásico e, a complexidade sintáctica vai resultar de construção de frases complexas.

Pois, importa referir que, ensinar uma criança não é uma tarefa que cinge-se, simplesmente, em ministrar conteúdos na sala de aula, é também fundamental ter em conta a todos aspectos que influenciam no sucesso da sua aprendizagem. Estamos a levantar a situação de que, se calhar, associar as actividades de aprendizagem da criança com um entretenimento é o mecanismo efectivamente importante na sua aprendizagem, a esse respeito, professor Undolo (2020, p.38) sublinha que " para as crianças, as imagens (linguagem icónica) falam melhor do que as letras. As brincadeiras durante todo tempo de aula favorecem a aprendizagem".

As actividades que vão sendo desenvolvidas na sala de aula, para a criança, fazem sentido quando despertam-na qualquer atenção, logo, a observação por parte do professor, saber adequar as actividades para o desenvolvimento da consciência sintáctica com algo que possa surtir um recreio, é fundamental no ensino. Em situações do contexto pedagógico, a autora em destaque traz para o ensino, uma obra com pendor didáctico com atenções viradas ao desenvolvimento da capacidade linguística da criança, para assuntos de género, é importante apresentar uma teoria auxiliadora das actividades para o desenvolvimento da consciência sintáctica, não é que seja um elemento acabado que vai com segurança desenvolver a consciência sintáctica, mas que seja um modelo facilitador na aprendizagem.

Lê-se em professor Undolo (2020) que para assuntos ligados ao desenvolvimento da consciência sintáctica, o generativismo é para seu ver um modelo de aprendizagem de língua mais adequado no desenvolvimento da consciência sintáctica da criança pelo facto de apresentar hipótese de que as faculdades mentais que desenvolvem a linguagem são inatas. Finalmente, importa referir que a obra em destaque é de carácter pedagógico às distintas sociedades, não obstante o conteúdo apresentado nas frases que fazem parte de actividades propostas pela autora irem em conta a realidade diferente da nossa. Para dizer também que é uma obra direcionada ao público docente, académico e investigador.

Referência

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção geral de inovação e Desenvolvimento curricular

Undolo, M. (2020). *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Luanda: Edições, ECO7.



Recebido em: 12/03/2022
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MUAQUIXE, José Corindo. Resenha do livro O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.570-573, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Muaquixe, José Corindo. (jan./jun. 2022). Resenha do livro O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística. *Njinga & Sepé: Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 570-573.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p. 574-579. | jan./jun. 2022. * ISSN: 2764-1244

Xihundla xa mbilu

Pastor Marcos Macamo*

ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-5768-3656

Assista o Video: https://youtu.be/1wA_ukNCAhQ

Resumo: O Pastor Marcos Macamo é mestre e estudioso em Teologia Africana e em Ciências Religiosas. É doutorando no Curso de "Paz e Desenvolvimento". Ele é um exímio poeta e declamador há dezenas de anos. Foi Secretário-geral do Conselho Cristão de Moçambique por aproximadamente 10 anos. Neste momento é o Diretor da Escola Teológica do Khovo em Maputo. A poesia foi escrita em língua changana, uma língua bantu (S53) falada em Moçambique especificamente nas províncias de Maputo, Gaza e Inhambane. É uma língua com cinco variantes: xihlaganu, xidzonga, xin'walungu, xibila e xihlengwe. É uma língua já tem dicionário e gramáticas publicadas.

Palavras-Chave: Poesia; Língua Changana; Coração; Amor

Abstract: Pastor Marcos Macamo is a master and scholar in African Theology and Religious Sciences. He is a doctoral candidate in the "Peace and Development" Course. He has been an accomplished poet and declaimer for decades. He was Secretary General of the Christian Council of Mozambique for approximately 10 years. At the moment he is the Director of the Theological School of Khovo in Maputo. The poetry was written in Changana, a Bantu language (S53) spoken in Mozambique specifically in Maputo, Gaza and Inhambane provinces. It is a language with five variants: xihlaganu, xidzonga, xin'walungu, xibila and xihlengwe. It is a language that already has a dictionary and grammars published.

Keywords: Poetry; Changana language; Heart; Love

Xitlhokovetselo: Mufundhisi Marcos Macamo i mextere wa xidyondzeki eka Ntivo-vukwembu bya Afrika na Cience ya Vukhongeri. A djondza vudokodela eka khoso ya "Ku Rhula ni Nhluvukiso." U ve mutlhokovetseri la nga ni vutshila ni muvulavuleri ku ringana makume ya malembe. U vile Matsalana-Jenerala wa Huvo ya Vukreste ya le Mozambique ku ringana kwalomu ka txume wa malembe. Sweswi i Mulawuri wa Xikolo xa Ntivo-vukwembu xa Khovo eMaputo. Vutlhokovetseri lebyi byi tsariwile hi Xichangana, ririmi ra Xibantu (S53) leri vulavuriwaka eMozambique hi ku kongoma eswifundzheni swa Maputo, Gaza na Inhambane. I ririmi leri nga na tinxaka ta ntlhanu: Xihlaganu, Xidzonga, Xin'walungu, Xibila na Xihlengwe. I ririmi leri se ri nga na xihlamusela-marito na swigaririmi leswi kandziyisiweke.

Marito ya nkoka: Vutlhokovetseri; Ririmi ra Xichangana; Mbilu; Lirhandzu

* Email: efraimacamo@yahoo.com.br

Xihundla xa mbilu

Munhu, ntsém, ntsém, ntsém
Munhu, punáwunà
Munhu, ti, ti, ti
Munhu héfu, héfu
Asvitiviwi lesvi khwekelaka xifuveni
Ankolweni kumbe bjongweni
Ntsena ixihundla xa mbilu

Ku mpswompswana
kumbe kumenulana
Lesvihangalakeke ni ngati
Asvitiviwi hi munhu
Ixihundla xa mbilu

Loko nhloko yitele
Xifuva xitele
Moya wuyimalateka
Svesvo ixihundla xa mbilu

Mihloti ya nhenha
Yatengatenga
Yihlengeletana emafasteleni
Kambe xivangelo
Ixihundla xa mbilu

Moya wuxukuvala
Moya wuhazahazeka
Ritiho ra fingeta
Ritiho ra hlambanya
Ritiho ra beja
Lesvo hinkwasvo
Ixihundla xa mbilu

Ni mixo njinga ya xeweta
Ni majambu njinga ya rhuka
Ni nhlikanhi ya hleka
Ni majambu ya rila
Ixihundla xa mbilu

Nyamunthla wa nkhensa
Mundzuku wa sola
Hinkwasvu
Ixihundla xa mbilu

Nyamunthla wa ponisa
Mundzuku wa dlaya
Kambe lesvu
Ixihundla xa mbilu

Vani wukosi ra manyunyu
Svigotso sva mafenya
Kambe phakathi ka vona
Iva nwamatlamela hi muzototo
Lesvo
Ixihundla xa mbilu

Vaxumayeli va ndhuma
Va vhevhula ni minsiha
Ni minsisi hi marito
Vayendli va mahlori ni masingita
Timbilwini ka vona
Vanwana imananga
Lesvo
Ixihundla xa mbilu

Tshomba, vumbhuri ni vunjinga
Svorhwaliwa hi makatla
Kambe phakathi, ivusveti ni xikwitsi
Svo rhwexiwa hi tinyanga
Lesvi
Ixihundla xa mbilu

Nuna na nsati
Vahlengela xidamu
Na sangu
Ni nguwu ya mavalavala
Nha vavuma
Sofa xilahlene
Kuve phakathi ka mbilu
Vumbuye ni vukwele
Sviwutle rirhandzu
Hinkwasvu lesvi
Ixihundla xa mbilu

Va ntluya, va bhuma
Nambjeni wa sviphatiphati
Kambe moyeni
Vusveti
xivundza
Ku phanga
Lesvu
Ixihundla xa mbilu

Varikwerhu
Nyamunthla intsaku
Mundzuku xirilo
Lesvo
Ixihundla xa Xikwembu

Nyamunthla ivutomi
Mundzuku ilifo
Lesvo
Ixihundla xa Xikwembu

Vonani
Ndzile movheni wa manyunyu
Lowuthlavaka mahlu ya tiko
Loko wufamba
Mundzuku
Ndzile nkaxeni
Lowuxandziwaka hi tiko ra misava
Hinkwasvu lesvo
Ixihundla xa vutomi

Maphorisa
Vafundhisa
Ni vafumi
Vafunga kufela vanwana
Ndzaku va hundzukela vanwana
Lesvo
Ixihundla xa mbilu

Hakunene
Varikwerhu
Misava
Yile xihundleni

Ndzhata
Ndzo wetshemula
Etshi

Pastor Marcos Macamo

***

Tradução/interpretação de changana para português

No oculto do coração

Homem no auge do silêncio
Homem cabisbaixo, inaudível
Homem num respeitar profundo
Nada sabido que no seu peito se pendurou
Na sua garganta o engasga
Na sua mente que o ensombra
Tudo isso está no oculto do coração

Beijos pintados de ironia e de sarcasmo
Do que percorre o sangue ninguém sabe
Apenas no oculto do coração

Cabeça cheia
Alma divagando
Tudo isso está no oculto do coração

Lágrimas do Homem bravo
Escorrem
Geram charco em seus óculos
Tudo isso está no oculto do coração

Espírito esmagado
Alma com náuseas
O dedo acusa
O dedo jura
O dedo ameaça
Tudo isso está no oculto do coração

Pela manhã o homem nobre saúda multidões
Pela tarde as insulta
Pela noite sorri
Pela madrugada chora
Tudo isso está no oculto do coração

Hoje expressando gratidão
Amanhã repudia
Tudo isso está no oculto do coração

Hoje salva
Amanhã mata
Tudo isso está no oculto do coração

Revestidos de fortuna
Bens luxuosos
Mas suas almas estão sedentas
Sua almofada suporta torpe
Tudo isso está no oculto do coração

Pregadores de prestígio
Banhados de invejável fama
Com o verbo arrepiam multidões
Em seus corações estende-se um vasto deserto
Tudo isso está no oculto do coração

Fartura, beleza e nobreza
Expostas nos ombros
Mas o interior é vazio e nó
Tudo isso está no oculto do coração

Marido e mulher partilham a almofada
E a esteira
e um colorido lençol

Cantarolando até que a morte nos separa
A infidelidade e a traição
Arrancaram o amor
Tudo isso está no oculto do coração

Saltitam e mergulham
No mar da promiscuidade material
Na mesma perpetua-se o vazio no pesadelo
Tudo isso está no oculto do coração

Irmãos
Hoje é alegria
Amanhã é pranto
Tudo isso está no segredo de Deus

Hoje é vida,
Amanhã é morte
Tudo isso está no segredo de Deus

Vide
Estou conduzindo meu automóvel de marca luxuosa
Cobiçada pelo mundo,
Amanhã sou conduzido pelo caixão
Vaiado pelo mundo
Tudo isso está no segredo da Vida
Polícias
Pastores
E governantes
Juramento fidelidade prestada
Depois tornam-se outros
Tudo isso está no segredo do coração

De facto
Irmãos
O mundo reside no segredo
Por um instante pousarei
Para um merecido bocejo
Etshii

Recebido em: 11/03/2022
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MACAMO, Marcos. Xihundla xa mbilu. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº1, p. 574-579. jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Macamo, Marcos (jan./jun.2022). Xihundla xa mbilu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 574-579.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1| p.580-586 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Entre cafundó e muvuca[1], a antropofagia simbólica

Marcelo Calderari Miguel *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7876-9392

Biografia: Marcelo Calderari Miguel é especialista em Estatísticas e em Educação Científica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel em Administração e Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bancário, poeta e pesquisador no Núcleo de Pesquisa Tabularium - Políticas de Arquivos; Observatório do Espírito do Núcleo de Preservação da Informação e no Instituto Histórico e Geográfico de Vila Velha. Atua Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras, Brasil.

Palavra-chave: Literatura; Poesia; simbologia; Arte

1 **Anárgiro ateliê, o patrimônio em litígio**

Siga as instruções, elas estão em todas as partes da casa ou da oficina.
Há em todo canto, na clausura e tribunais, nas esquinas e estúdios, lares e santuários
Existem nas placas e muros, nas provas e usinas, na distensão da estrada
Normaliza patrimônios, fomenta alçadas, território de humanidade.

Leia as instruções, presentes na bulas e calamidades, vias públicas
Há nos bares e comércios, nas companhia e em sociais aparições
Residual humanização, contemplas velhas e novas setas da sociabilidade
Trilha e fortalece, valores morais e contexturas paradigmáticas e análgicas.

Siga, leia e aprenda as instruções, com ousadia, particular e inegáveis
Jurisprudências vastas, constituições raras, impetram impares legados
Direito e diversidade na mira, concentram a solução de conflitos e tratos
Põem que a Vida é feita de lições singulares e, nem sempre é retilínea ou anárgica.

[1] **Cafundó**: baixada estreita entre encostas ou lombas altas e íngremes; local de difícil acesso, especialmente quando situado entre montanhas ou quando longínquo e pouco habitado; parte ou aposento de prédio ou habitado sem muita iluminação (Houaiss, 2009, p.359) * **muvuca**: aglomeração ruidosa de pessoas, especialmente jovens , em áreas públicas , bares, etc., como forma de lazer, agito. (Houaiss, 2009, p.1336).

* E-mail: marcelocalderari@yahoo.com.br

2 **Colunas E Linhas, Lápides Dos Sete Nobres Gases**

A família 8A ou grupo 18
São químicos elementos os gases nobres
E não fazem combinação com nenhum outro elemento.
A camada de valência é completa, não carece de ligações químicas
São estáveis, baixo ponto de ebulição e fusão, geram compostas substâncias.
O gás hélio com densidade muito menor que o ar, subi quando dispensado no ar.
O hélio é monoatômico, incolor e inodoro e, na nomeclatura grega designa o "sol".
O neônio é considerado o segundo gás mais leve da tabela e significa "novo" e cor.
O argônio significa "preguiçoso". Nome dado a um elemento de baixa reatividade.
Criptônio é inerte e gasoso incolor. Expressa o "oculto", e 36 é seu atômico número.
Xenônio é gás incolor, inodoro, significa "estrangeiro" e, é bastante pesado e raro.
Radônio é gás incolor e radioativo, deriva do rádio e é usado para tratar tumores.
Ununóctio, em 2016 foi descoberto, nome do latim e significa “um, um, oito”.
“Oganésson”, referência a Yuri Oganessian, físico descobridor do elemento.
Mendeleev em 1869 publicou a primeira versão reconhecida da tabela
A tabela se refina, há descoberta e sínteses de elementos novos
Ergue-se 2019 como ano Internacional da Tabela Periódica
São inertes e monoatômicos são os nobres gases:
Nos balões há Hélio (He)
Luminoso é o Neônio (Ne)
No inflar, o Argônio (Ar)
É luminoso o Criptônio (Kr)
Flashes com o Xenônio (Xe)
O radioativo Radônio (Rn)
Provisório foi o Ununóctio,
o artificial Oganésson (Og).

3 **Cristais De Gelo E Bolhas De Ar, Sorvetes Para Se Degustar**

O sorvete (brasileiro).
Espuma semissólida suave e consistente.
Sobremesa gelada com ingredientes e sabores.
A emulsão é batida lentamente durante o arrefecimento,
Adota corantes ou aromatizantes, substituir coisa naturais.
No Brasil cunhado de "sorvete", Portugal o termo é o "gelado"
A base é feita de água ou leite, o puré de frutas vira o tal sorbet
A composição nutricional e calórica é relevantes na alimentação
Dizem que as antigas referências das origens do sorvete é Persa
A invenção do sorvete todavia se deve a vida e cultura persa
E na mineira Cataguases, século XIX, tudo prosperou.
O nacional dia do sorvete, é a data 23 de setembro
E o tal *overrun* é medir o aumento desse mix.
As funcionais propriedades são: gelificação,
o complexo sistema coloidal,
a emulsão do ar em calda,
a solubilidade da mistura,
a formação de espuma,
a alta palatabilidade,
a emulsificação,
a estabilização,
a viscosidade,
o frescor,
a textura.
Sabore,
já.

4 **Revés e relutante, reagente congo capixaba**

O congo
Sim, capixaba
Um gênero musical e raiz
Das litorâneas regiões do espírito santo
Os instrumentos são o tambor, a caixa, a casaca
Cuíca, chocalho, triângulo e apito (marcação das toadas)
As toadas, na maioria das vezes, é a homenagens a santos
O religioso e folclórico fecho capixaba pauta a popular música
A manifestação típica da cultura popular expressa cultural mistura
Desde o período colonial, une o revigorante batuque do negro e do índio
À religiosidade católica trazida pelos portugueses, o viva benedito santo
O processo se deu dentro de um contexto rural, mix de distintas etnias,
O folclórico-religioso ciclo e ritmo da festa de São Benedito
Participam homens e mulheres nas bandas de congo.
A cortada, puxada, fincada e derrubada do mastro.
Oficialmente em 1951 entrou na festas oficiais.
Há santa homenagem, festejos dos santos,
Letras cantadas em coro, como orações
Cerimônia e imaterial patrimônio
Eis memória cultural do estado.
Há uma série de instrumentos,
Estandartes e indumentárias.
Tradições e animadas batidas
Muitos redimensionamentos
Afrodescendente bagagens
Mantem viva as tradições
Reconstituir identidades
Raia de robustez e luta
Retumbante resistência

5 **Coloridos cones: Abracadabrante via, The Floss Fairy**

O algodão-doce é um doce
Formado a partir de cristalizado açúcar
O processo de trefilação de açúcar em especiais máquinas
Comercializado em feiras, praças, circos, shopping centers e ruas.
Tradicional branca ou rosa, outras cores também, verde, amarelo ou azul.
Derepente espetado em um palito, envolto em um transparente plástico.
Dizem que relembra a infância? Ou a sutil lembrança das macias nuvens.
O algodão doce é alimentos notável, simples fazer, no equipamento correto.
Como uma nuvenzinha, guloseima é tipo sonho, giros tons de rosa ou anil.
Vida, história e sonhos não seria tão doce, como gosto de doce algodão
Vamos ser honestos: a doçura da vida é como esse modificado cristal.
Quimicamente é um material amorfo, cinco coisas são a base da receita
Açúcar - branco ou colorido - a força centrífuga em um cone girando
Seja leve, seja dócil como algodão, a beleza está em cada lanche.
A mágica de tranformação: doce, colorido, macio, saboroso
E o sete de dezembro é o dia nacional do algodão doce
Curta é a vida, faça-a doce e coma alimentos felizes
Ei, coloridos cones! Alguém está com fome?
De algodão doce e, dispostos estamos...
A encarar a fila? Envolve o palito:
Fios de açúcar,
Emaranhados.
Compartilha,
Sentimentos,
Lembranças,
e veleidades
Densidade,
Resistência,
e glicosídeo.
Consistência,
e viscosidade.

No eletromagnetismo da memória e das cores

I **Descortinando um panfletário refratário**

Memória no olhar, lugar de aprender e visualizar.
Memórias sentidas, uma ajuda dita ou não compreendida.
Há memória agitada, dita a mente, choca o ser.
A memória provoca dores e amores, alívios e dissabores.

Memória tem poder afagar, as palavras que você aguarda.
Memórias mostram um fatal erro, vem da trajetória da mente e do coração.
Há memória que enunciam gritos, tornam-se escritas palavras.
A memória afronta, traz à tona tudo que amedronta.

Memória ultrajada, ignorada, consternada, devorada, consolidada enrijece o Ser.
Memórias com amplas vertentes e valores, alicerce do válido direito a memória.
Há memória alinhada ao dever de ser esquecida ou revelada, cores jamais apontadas.
A memória é a capacidade de adquirir, evocar e armazenar saber e outros tantos dados.

Memória é fatos e ações obtidas via as experiências vividas ou escutadas.
Há memória adormecida, disseminada nas esquinas e alguma vez distorcida.
A memória avisa, protege, retalha, acaricia, alucina e nós decompõe.
Memória é salvação que se disputa e empluma, ora despeitas ou não.

II **Abracadabra das setenta cores**

Açafrão, urucum, malva, oliva e mostarda
Ameixa, lima, cereja, tangerina, mamão e goiaba,
Amêndoa, caqui, pêssego, laranja, jambo, lemon e kiwi
Ametista, turquesa, feldspato, quartz, rútilo, esmeralda, turquesa, jade e rubi
Âmbar, bordô, índigo, púrpura e grená
Aspargo, milho, cenoura, trigo e tomate.

Ciano, água, sépia, concha, coral e salmão
Caramelo, borgonha, ube, neve e ferrugem
Cobre, bronze, ouro, prata e marfim.
Creme, chocolate, independência e carmesim
Cardo, eucalipto, madeira, orquídea, rosa, fúchsia, lavanda e jasmínea.
Couro, pardo, magenta, dourado e pérola

Between cafundó and muvuca, symbolic anthropophagy

Biography: Marcelo Calderari Miguel is a Specialist in Statistics and Scientific Education at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). Bachelor in Administration and Librarianship from the Federal University of Espírito Santo. Banker, poet and researcher at the Tabularium Research Center - Archive Policies; Observatory of the Spirit at the Information Preservation Center and at the Historical and Geographical Institute of Vila Velha. Works at Federal University of Espírito Santo - Campus Goiabeiras, Brazil.

Keyword: Literature; Poetry; symbology; Art

Entre cafundó et muvuca, l'anthropophagie symbolique

Biographie: Marcelo Calderari Miguel est spécialiste en statistique et en éducation scientifique à l'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG). Licence en Administration et Bibliothéconomie de l'Université Fédérale d'Espírito Santo. Banquier, poète et chercheur au Tabularium Research Center - Archive Policies; Observatoire de l'Esprit du Centre de Préservation de l'Information et à l'Institut Historique et Géographique de Vila Velha. Travaille à l'Université Fédérale d'Espírito Santo - Campus Goiabeiras, Brésil.

Mots-clé : Littérature; Poésie; symbologie; Art

Referência

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; MELLO FRANCO, Francisco Manoel. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Recebido em: 11/12/2021

Aceito em: 20/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MIGUEL, Marcelo Calderari. Entre cafundó e muvuca, a antropofagia simbólica. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.580-586, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Miguel, Marcelo Calderari. (jan./jun. 2022 Entre cafundó e muvuca, a antropofagia simbólica. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 580-586.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.587-588 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Descolonizámos!

Ezra Alberto Chambal Nhampoca*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8522-1608

Resumo: Ezra Alberto Chambal Nhampoca é Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2018). É Mestre em Linguística (2010) e Licenciada em Linguística e Literatura (2005) pela Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique, onde é docente, na categoria de Professora Auxiliar, afecta à Secção de Línguas Bantu, Departamento de Línguas, Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Como docente já leccionou as seguintes disciplinas: Lexicologia, Lexicografia, Língua Changana, Linguística Comparativa, Métodos de Estudos, Língua Bantu VI Terminologia e Banco de Dados e Tradução e Novas Tecnologias. Tem como principais áreas de pesquisa: Lexicologia, Lexicografia das Línguas do Grupo Tsonga, Neologia do Português de Moçambique, Linguística Cognitiva e Políticas Linguísticas Críticas. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Palavras-chave: Literatura; Poesia; Desclolonizar

Descolonizámos! Descolonizámos!

Descolonizámos o *Land Rover*; como diria **Albino Magaia**!

Até o cão tinhoso matamos, como diria **Luís Bernardo Hon'wana**!

Descolonizámos, os lugares, os restaurantes, as praias, as universidades, os cheiros, as idas aos lugares antes interditos aos rhonga, aos changana, aos makhuwa, aos sena, aos nyanja, aos copi aos makondes, entre outros.

De facto, **des-co-lo-ni-zá-mos.**

Selamos a descolonização com o acto que pariu 24 de Julho, Dia das Nacionalizações,

mas continuamos a dizer, é proibido falar dialecto!

Que dialecto qual quê?

Desde quando as línguas moçambicanas, as nossas línguas são dialectos?!

E na nossa ignorância, repetimos: é proibido falar dialeto! Que tínhamos que *matar a Tribo para construir a Nação*!

* E-mail: ezranyampoka@gmail.com

Enfim, descolonizamos a terra……. Mas na nossa euforia, esquecemo-nos de descolonizar as mentes! Então, NADA FEITO!

E o POVO?

Esse, Olhando de esguelha para o privilégio da elite continuadora do colonialismo linguístico, gargalhou, como diria **Mia Couto**! - Hahahahah

E na sua rebeldia bantu, sentenciou: (re)colonizem vossas mentes, só vocês! As nossas, essas nunca foram colonizadas

e as nossas línguas também

E, porque nós resistimos à colonização secular,

nossas línguas também são este LUGAR DE (RE) Existência!

Elas (Re)existem, porque nós resistimos e resistiremos!

Recebido em: 22/05/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal. Descolonizamos. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.587-588, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Nhampoca, Ezra Alberto Chambal (jan./jun. 2022). Descolonizamos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 587-588.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1| p.589-595 | jan./jun.2022 * ISSN: 2764-1244

Meme África: Mãe África

Abel Abraão Mwaulange [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7417-5474

Resumo: A poesia sendo a arte de explorar o silêncio do som das palavras e das letras, e carregá-lo em sentido que parece nunca ter escutados, ouvidos, ou lidos, é nessa dança de ritmos mais belos de alma que mergulhei-me mais uma vez no silêncio do som e do âmago emaranhado para escrever numa das línguas africanas no caso Oshikwanyama (cuanhama) o poema “Meme África” (Mãe África) neste mês a ela dedicada. A África o continente considerado berço da humanidade por razões bem conhecidas comemora a 25 de maio o seu aniversário, ou seja, data em que foi criada a sua organização OUA (Organização da União Africana) e mais tarde UA, (União Africana) com o objetivo de promover a integração regional a emancipação da luta contra o colonialismo e todas maledicências possíveis, e a promoção do desenvolvimento integral do continente em todas as suas vertentes. Passados quase 60 anos a mãe África debate-se até aqui com vários problemas que afetam e tardam de que maneira o seu desenvolvimento pleno e a sua independência completa, o continente continua vítima de exploração e dominação estrangeira fazendo-o refém das suas ideologias, escamoteando e manipulando as mentes abertas e a vontade dos bons filhos que desejam construir uma África completamente suficiente independente e determinada a prosseguir os seus ideais e a realizar os seus sonhos sem a interferências externas. A mãe África continua a ser palco de enes situações danosas desde guerras, terrorismo, desentendimento entre actores políticos, religiosos, sociais, democracias atropeladas e amputadas, calamidades, miséria e pobreza extrema, factores estes que têm condicionado o progresso e o desenvolvimento do continente. É nesse espírito de despertar, alertar, criticar, ajudar, chorar e lamentar os lamentos da mãe África que está ligado o poema em Oshikwanyama (cuanhama) língua africana falada em Angola e na Namíbia.

Palavras-chave: Literatura; Poesia; Oshikwanyama; Angola

Enene Edu Afrika ohali wanifa eedula mo mafiku omilongo mbali naatano efiku olo omo mwatotelwe ehangano lAfrika nelalakano okulikelela nokulwifa ovatondi aveshe moilongo yaye okutunga noku xumifa komesho Afrika aishe. No paife eshi opapita eedula tadii po milongo nano naimwe (60) nande ongao Edu lAfrika otali hangwa natango mo maupyakadi mahapu penya naapenya mwaashinya naashinya, mwakwatelwa oita, oibofa, omakuyunguto, oudemokoli taushongola, eepati dokatongo, omauvela, oufyoona, nekanifepo leenghulu nghedi doshiyafrika, molwa aishe haimono no anduudu no haipiti oshapange ne ohokwe opo ndishange okatevo aka komoitevo imwe tai shangwa moukwatya upe ne lalakano, otakatungu takakwena taka holola omadiladio taka koleke taka Xumifa komesho no taka fimaneke Edu letu lAfrika.

[*] angolano, natural de Kunene, é estudante e membro das Forças Armadas Angolanas, instituição militar onde exerce funções de educador patriótico. E-mail: abelabraaoabraao@gmail.com

Meme Afrika

Ohaikupe omake
Haikupopifa nehafo
Haikukundu nenyanyu
Nom'tima washambukwa
Meme wange
Omwenyo uyadi ohole
Omefiku lekununinwa
Momwedi todimbulukuwa

Ame okaana kayAfrika
Odalele yo medu longopolo
Mouhamba wom'kwa om'nhu
Metunhu lovakulu vonale

Ondina opena yo inga
Aishange ouhapu
Aitumbula ombabi
Aitomona eengano
Oipupulu yovadja ilongo
Ooshidilu veuya kulya eembe
Mokaave kehadi onemo
Momwandi uyadi omanghula
MoAfrica ihadi omaliko

Ohaipopi oukwatya wafrika
Eumbo lovalaule
Ovatilyane kombinga
Edu Layambekelwa ovana
Ashike olina
Oudemokoli taushongola ehumo komesho dalikande omapunya

Otalikande omapunya
Eemunya datova
Outana vehena ooina
MemeAfrika
Talelwa ounghundi
Talitekulwa oupyakadi
Omapangeli
Aningwa ookakombo lilifa
Ookadi loongela
Uhena kulu litwika
Uhena ndenge litumbila
Meme Afrika otalinyenyeta
Olaningwa ondili mekutu
Ndili moshako yamangwa

Ndilimekutu
Ndilikoshi yefiya
Ovaleli otava lile owishi kelambo
Tave lilafele oshiwana
Tave litapula omaadi

Otava yekwa komadja ilongo
Tavahongololwa kovalyati vehoni
Veya ku xwa eliko
Tavatongola omapata
Tava shoshele owela

Fiyo onaini meme Afrika
Todewa omadjadja kooshimbungu
Tolika omitwe keenghoshi
Onaini tokufa ndiba meembwa
Fiyo onaini totale mukalunga fulenge
Onaini to Xumu komesho noudemokoli taushongola
Eepati dokatongo
Omapangelo
Ookakombo noludi
Oshiwana shihena mbili komwenyo
Ovaleli vehena ohokwe nom'nhu
Fiyo onaini tweendele konaili
Uli modikwa ya América na Europa mwakwatelwa Asia

Fiyo onaini tweende okadi kowishi
Fiyo onaini ovaAfrika tavadi omananga momesho
Onaini tave likufa ovatondi
Onaini tave linyeka kehonga
Onaini tave lipupula eeshoke
Fiyo onaini omahembobolo mu Afrika
Fiyo onaini

Onaini tave likwata ooxwata
Onaini tavadimbuluka kutya ovana vaina umwe
Onaini taveku xumifa komesho
Onaini tava koleke ongushu yoye

Fiyo onaini
Fiyo onaini meme Afrika
Meme Afrika otalinyenyeta
Meme Afrika otalikwena
Meme Afrika olina olukeno
Meme Afrika otali tale nonghenda
Emono oixuna loshiwana
Ehepeko lovana vehena etimba
Edu lanyika omapove
Ovanhu vehole okukwata keendibo
Oita yalulila ooilongoo
Omalipumo mumwe alulila oshiwana

Ohonde otaitika keshe fiku
Oimbuluma otaiholoka
Ekwato nghonga olahapupala
Oufifiti owelihanena oikololo
Ounona otavakwena ondjala
Ovadali otavalili oufyoona

Fiyo onaini meme
Onaini tomanguluka
Onaini tomono oufemba woye
Fiyo onaini
Fiyo onaini meme Afrika.

Ounyenye wElaka moitevo yOshikwanyama
O paladar da língua nas poesias em Oshikwanyama

Introdução

Eis o meu eu, o meu pensar, o meu olhar, os meus sentimentos, a minha emoÇao, minha compaixao, o meu do, a melancolia, a minha vontade, minha motivaÇao, meu agrado, enfim o meu intimo intimado nos habitos nos provérbios na sabedoria na moderaÇao na capacidade expressa no dia-a-dia e no modo-vivendi dos povos de Angola em geral e de ovambolandia em particular. O valor da lingua esta na arte de bem falar e escreve_la "Ongushu yEleka oili moukwatya wokulipopya nokulishanga " é nessa danÇa de palavras e sons que esta ligado os poemas em Oshikwanyama (Cuanhama) uma lingua falada em Angola e na Namibia. O primeiro é " Ondeya nopena" trago a caneta para vos descrever Oshiwambo honrar os valores, venerar habitos e costumes no espaÇo compreendido "Onele/Eumbo lOvawambo" casa de aprendizagem e de sabedoria contida nos contos, fadas, lendas, provérbios, e nas liÇoes e ilaÇoes quotidianas. Enquanto ao terceiro "Omuleli noifudja" embriaga_se nas artimanhas (oifudja) dos politicos, dirigentes, e responsaveis que pura e simplesmente estao ai como pilharetes sem o minimo de alma para com o seu proximo, no quarto e ultimo embebede_se na beleza, no ser, na missao, na magnanimidade, na generosidade, na fé, na resiliencia, e no amor da mulher. É nessas vertentes que esta veiculado este trecho de poesias em Oshikwanyama.

Ondeya nopena
Ondeya nopena
Ndimushangele
Oshiwambo
Ndimunyolele Elaka
Ndimutangele Oshiwana.

Ondeya nokambo
Ndeya nomukanda
Ndaetelela oitevo
Oitya maele mondaka
Oipopiwa mowambo
Oitumbulwa kovanhu
Meumbo loxungi kOlupale.

Ondeya no'pena
Ndimushangele ouhamba
Ndimunyolele ounongo
Ongushu yomufiuululwakalo

Ondeya ndapwako
Ndeya ndamanamo Ndimutangele Oshiwambo
Mowambo yovanahambo

Ondeya no'pena ainyola ounyenye wEleka
Aitange ouwa wOvawambo.

Onele y'Oshiwambo

Eumbo leenghulu nghedi
Ongudu yomifiyululwakalo
Onele yomaele tumbulo
Oshitunda shombili nehafo.

Omo tuli meumbo
Atufimaneke Oshiwambo
Atu koleke ongushu yelaka
Atudana oitevo
Atu tyapula oitufi
Tuna ounongo mokanya
Tuna ounyakwa komadi

Omo tuli metunu atu longwa ouhamba
Atu nghono pekwa melaka
Atu koleke oushitwe
Atu hapeke ouwa nghala mwenyo.

Ei ofikola yo pombada
Ongulu younandunge
Epadja loundombwedi

Ovakulunhu omo veli
Ovanongononi vomaele
Ovate veengano
Ovatumbuli vomahepo
Eendiyo dondjokonona
Oukali w'Ovawambo

Ovanyasha omo tuli
Atu kongo eeshiivo

Atu longwa oipako
Eliko lo vanangobe
Ovalifi vo imuna
Ovadjali vo i iketi moshiya
Vo i ilanda mo fingo

Omo tuli meumbo
Atuudifa ondaka
Ewi lo mapendafule
Atutange omalenga
Atufimaneke Kalunga
Atupandula Pamba.

Omuleli noifudja

Omupangeli taxu oshiwana
Omunashipundi ta kongo oshimaliwa
Omukulunhu ta kongo eliko

Om'pangeli ena oifudja kelaka
Ena oipupulu mondaka
Ena oiyelele mokanya

Omuleli ena ounongo okupopya
Ena eshiivo okulesha
Ena ouhapu wovanhu

Om'kulunhu ehana onyala ketemo
Ehena madi koilonga
Ihadutu onduda ixule
Ihandiki Eumbo lishakene

Omuleli noifudja
Ekonga ombongo movanhu
Omuhanauni weliko lOshilongo.

Omukainhu

Omona wa Kalunga
Omushitwa kuPamba
Omati yo meemati
Ekipa lo momakipa.

Odiyo yomwenyo
Ofifia yo hole

Ondobe y'one nolukeno

Oshitunda shi hena oifidi
Epya li hena omakiya.

Omudali woiwana
Omweeti womwenyo
Omutonati wa aishe

Omukainhu ofifia yonghalamwenyo
Omukainhu omulongi
Omukainhu ounongo
Omukainhu omutungi
Omukainhu omuleli
Omukainhu ehafo
Omukainhu ombili
Omukainhu ohole
Omukainhu omwenyo.
Omukainhu ounyuni
Omukainhu omeme
Omukainhu ohamba.

Recebido em: 11/11/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MWAULANGE, Abel Abraão. Meme África: mãe África/ Ounyenye wElaka moitevo yOshikwanyama. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.589-595, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Mwaulange, Abel Abraão (jan./jun. 2022). Meme África: mãe África/ Ounyenye wElaka moitevo yOshikwanyama. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 589-595.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.596-597 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Moçambique

Mabjeca Tingana *

Assista o Vídeo: https://youtu.be/_KmKI0FxP5M

Resumo: Mabjeca Tingana nasceu em Maputo, região Sul de Moçambique (África). É escritor, poeta e Declamador Bantu, escreve e declama poesia em changana. Uma das línguas faladas na região de sul de Moçambique. É um fervoroso ativista cultural, defensor de educação e valorização das línguas bantu.Tem seus textos publicados em varias antologias em Portugal, Argentina, e Brasil em Changana e Bilíngue. E em jeito de chamadas de publicação de arquivos, no Brasil. Tem um poema publicado em forma de índice, no livro LOMUKU do Professor e Doutor Severino Nguenha. Em 2019 participou do Sarau de Poesia Africana, Festival 6 Continentes, e do Encontro de Educação Popular e Terapias Integrativas, no Brasil. Membro do Movimento Literário Kupaluxa, Maputo – Moçambique. Membro da ACLA - Academia Capanemense de Letras e Artes – Brasil. Daqui há 05 dias estará a lançar o seu primeiro livro intitulado **NDZHUTINI**. Nesta poesia, o poeta.

Palavras-chave: Poesia; Literatura; Língua changana; Moçambique



* Email: mabjecatingana@gmail.com

Recebido em: 11/10/2021

Aceito em: 20/12/2021

Para citar este texto (ABNT): TINGANA, Mabjeca. Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.596-597, jan./jun. 2022. Disponível: https://youtu.be/_KmKI0FxP5M

Para citar este texto (APA): Tingana, Mabjeca (jan./jun.2022). Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 596-597. Disponível: https://youtu.be/_KmKI0FxP5M

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.598-601 | jan./jun. 2022. * ISSN: 2764-1244

Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu

João Baptista Gime Luís *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6267-6300

Resumo: O autor desta poesia é Doutor pelo Programa Interuniversitário de Doutoramento em História: mudança e continuidade num mundo global da Universidade de Lisboa, através do Instituto de Ciências Sociais, com a colaboração da Faculdade de Letras, do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade Católica Portuguesa e a Universidade de Évora. Mestre em História, especialidade em História da África pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Mestre em Filosofia, especialidade em Ética e Filosofia Política pela Universidade Católica, Braga. Professor Auxiliar do Departamento de História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda.

Palavras-chave: Literatura; Poesia; Cultura; Imaginário

Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu

Exu Caveira, Sete Saias, Catacumba
É no toque da macumba, saravá, Alafiá
Seu Zé, malandro da encruzilhada
Padilha da saia rodada, ê Mojubá

Sou Capa Preta, Tiriri
Sou Tranca Rua, amei o Sol
Amei a Lua, Marabô, Alafiá
Eu sou do carteado e da quebrada
Sou do fogo e gargalhada, ê Mojubá

Eu levo fé nesse povo que diz

Boa noite, moça, boa noite, moço
Aqui na Terra é o nosso templo de fé
Fala, Majeté! Faísca da cabaça de Igbá
Na gira, Bombogira, Aluvaiá
Num mar de dendê
Caboclo, andarilho, mensageiro
Meu povo firma ponto no terreiro
A voz de Palmares, Zumbi Àgbá

Exu
O Ifá nas entrelinhas dos Odus

* E-mail: joao13@campus.ul.pt

Preceitos, fundamentos, Olobé
Prepara o padê pro meu axé

Exu Caveira, Sete Saias, Catacumba
É no toque da macumba, saravá, Alafiá
Seu Zé, malandro da encruzilhada
Padilha da saia rodada, ê Mojubá

Sou Capa Preta, Tiriri
Sou Tranca Rua, amei o Sol
Amei a Lua, Marabô, Alafiá
Eu sou do carteado e da quebrada
Sou do fogo e gargalhada, ê Mojubá

Ô, luar, ô, luar
Catiço reinando na segunda-feira
Ô, luar, dobra o surdo de terceira
Pra saudar os guardiões da favela
Eu sou da Lira e meu bloco é sentinela

Laroyê, laroyê, laroyê
É poesia na escola ou no sertão
A voz do povo, profeta das ruas
Tantas Estamiras desse chão

Laroyê, laroyê, laroyê
As Sete Chaves vêm abrir meu caminhar
À meia-noite ou no Sol do alvorecer
Pra confirmar

Adakê Exu, Exu, ê Mojubá
Ê Bará ô, Elegbara
Lá na encruza, a esperança acendeu
Sou Grande Rio, Grande Rio sou eu

Adakê Exu, Exu, ê Mojubá
Ê Bará ô, Elegbara
Lá na encruza, onde a flor nasceu raiz
Eu levo fé nesse povo que diz

Boa noite, moça, boa noite, moço
Aqui na Terra é o nosso templo de fé
Fala, Majeté! Faísca da cabaça de Igbá
Na gira, Bombogira, Aluvaiá
Num mar de dendê
Caboclo, andarilho, mensageiro
Meu povo firma ponto no terreiro
A voz de Palmares, Zumbi Àgbá

Exu
O Ifá nas entrelinhas dos Odus
Preceitos, fundamentos, Olobé
Prepara o padê pro meu axé

Exu Caveira, Sete Saias, Catacumba
É no toque da macumba, saravá, Alafiá
Seu Zé, malandro da encruzilhada
Padilha da saia rodada, ê Mojubá

Sou Capa Preta, Tiriri
Sou Tranca Rua, amei o Sol
Amei a Lua, Marabô, Alafiá
Eu sou do carteado e da quebrada
Sou do fogo e gargalhada, ê Mojubá

Ô, luar, ô, luar
Catiço reinando na segunda-feira
Ô, luar, dobra o surdo de terceira
Pra saudar os guardiões da favela
Eu sou da Lira e meu bloco é sentinela

Laroyê, laroyê, laroyê
É poesia na escola ou no sertão
A voz do povo, profeta das ruas
Tantas Estamiras desse chão

Laroyê, laroyê, laroyê
As Sete Chaves vêm abrir meu caminhar
À meia-noite ou no Sol do alvorecer
Pra confirmar

Adakê Exu, Exu, ê Mojubá
Ê Bará ô, Elegbara
Lá na encruza, a esperança acendeu
Sou Grande Rio, Grande Rio sou eu

Adakê Exu, Exu, ê Mojubá
Ê Bará ô, Elegbara
Lá na encruza, onde a flor nasceu raiz
Eu levo fé nesse povo que diz

Boa noite, moça, boa noite, moço
Boa noite, moça, boa noite, moço
Boa noite, moça, boa noite, moço

Recebido em: 19/11/2021

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): LUÍS, João Baptista Gime. Trajetória político de António Agostinho Neto. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº 1, p.598-601, dez. 2022.

Para citar este texto (APA): Luís, João Baptista Gime Luís. (jan./jun..2022). Trajetória político de António Agostinho. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 598-601.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.602-605 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Coletânea de poemas de Moçambique

Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia*
José Luis Dias**

Resumo: Este trabalho é uma coletânea de diversos poemas escritos por Elizabeth e José, docentes de ensino superior em Moçambique. As poesias retratam aspectos da vida, dos sentimentos e desejos presentes na sociedade moçambicana. O "Eu" poético tem muitos desejos e curiosidades que se manifestam ao longo dos versos.
Palavras-Chave: Literatura; Moçambique; Sentimentos; Poemas

Mãe
Flor esbelta no jardim
Flor branca, vermelha e rosa
Flor que brilha em todo o lugar

Tu és o meu prestígio
Tu és a minha certeza de vida
Tu és o meu fundamento de vida

Obrigada por trazeres ao mundo
Obrigada por me protegeres
Obrigada por me guardares.

Kochukhurro!

****

Quem és tu?

Quero sentir o que sentes
Quero sentir para te ver
Quero-te conhecer

Quem tu és oh! Ventania
Estas encobertas dela
E faz mal com remoinho
Que causas

Destruiu tudo quanto passas
Destróis flores que brotam
Nas roseiras
Destróis a pureza das minhas folhas

Sai deste caminho
Sai deste ninho

* Docente da Universidade Púnguè – Moçambique. E-mail: enahia@yamil.com
** Docente do Instituto Superior Politécnico de Manica – Moçambique , E-Mail: dias.jose34@gmail.com

Sai deste monte divino

****

Pátria

Oh! Pátria
Oh! Nação
Oh! Cidadão

Ouvi clamores
Ouvi horrores
Ouvi dessabores

Até quando a incredulidade
Que envolve a vaidade
Até quando a desabonidade
Que enfraquece a habilidade

Roma o teu povo na esperança
Apaga o temor e salvaguarda a certeza

Acorda Pátria, Pátria, Pátria amada.

*****

UP

UP – Universidade
UP – Instituição/Instituto
UP – Casa do estado

Capoeira, alpendre, tenda
Tu poste
De pequeno tu saíste

Custe guardiões do estado
Formaste uma instituição
De renome
Promoveste a união

Celebraste co júbilo
A tua origem
Desenhaste com fervor
Os teus anseios
Ganhaste um nome firme
Na nação

Bem-haja UP
Bem-haja a docência
Bem-haja UP-Manica

*****

Desgraça

Temores pretos
Dessabores pretos
Cordas se desatam
E as vozes se calam

É gemido, é tristeza
E cansaço
Vida podre sem lógica

Rumores soam
Sombras falam
Fogo arde
Arde, arde sem cessar

Quem irá apagar
Cai chuva, deita água
O que mais…
Não sei

Oh desgraça chegou

****

Grande

Grande dia
Grande confraternização
Grande sentimento
Grande simpatia

Rochas se abrem
E jorrem sementes
Sementes frescas
Que cheiram harmonia

Grandioso és tu
Que lindamente encheste
De alegria
Maravilhoso és
Lindo és…
Perfeito és…

*****

Socorro!

O posso é funda
As águas me cobrem
Ta muito suja
Cheira sangue

Cheira perdição
Cheira maldição
Cheira morte

Socorro! Quem me ouve
Socorro! Água vai-me cobrir
Socorro! peço ajuda.

****

Santo

Santo, santo, santo é o senhor

Deus do universo
Deus da vida
Deus da glória
Deus do amor

O Senhor dos Senhores
O Rei dos Reis
O Santo dos Santos

Deus que não envaidece
Deus que não adormece
Deus que nos alimenta
Deus que nos guarda

Te adoremos Senhor
Te esperamos Senhor

Recebido em: 11/01/2022
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): NAHIA, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; DIAS, José Luis. Coletânea de poemas de Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.602-605, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Nahia, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; DIAS, José Luis (jan./jun. 2022). Coletânea de poemas de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 602-605.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.606-607 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Poesias da cultura cokwe - Angola

Benjamim Joaquim Muanauta Marouf *

Resumo: Benjamim Joaquim Muanauta Marouf, filho de Joaquim Muanauta e de Sofia Caxita, nasceu aos 10 de Maio de 1970, em Cafunfo, município do Cuango, província da Lunda-Norte, país Angola. É mestre em educação, na especialidade de Linguagem e Educação, professor de Ensino Geral do II Ciclo Secundário. Segue-se os três poemas, contendo alguns morfemas das línguas africanas/ bantu angolanas.

Palavras-chave: Poema; Literatura; Cultura; Angola

Existência

Para
As festas da Lunda-Norte

Homens banhados a tradição
Lançados na bola-triângulo de Angola
Da sede e margens vaidosas

Festejando lua distante
Existência e liberdade soletrada área lunda-cokwe

Dedo da liberdade
Ano Maiato wa lutwe
Ciseke mu mbunge nyi kwata-kanawa
Mwangala cocene

(Babata Marouf, in Livre Andorinha, Angola)

Afinal cresci
Na maternidade rectangular Cafunfo
Hoje no rectangular Dundo
Com o vigésimo primeiro riso
O dia passou, passou…
Nas malhas…
Kwezela água luachimo.

Sem sustento, água quente
Espumante limão
O desejo da boca desencontra-se
O grito da barriga recebia deserto
O suor da garganta, o peito da mão, pernoitava
Nada, nada e nada!
(Babata Marouf, in Livre Andorinha, Angola)

* Email: roufebaba@gmail.com

Realidade
Para bens à nobre carinhosa
Domesticada aos abraços
Felicidade do seu
Defronta trevas de realidade.

Sou existência lunda-cokwe
Ovimbundu, bakongo, kwanyama,
Fiote, ambundu,
Tanto bem num só balaio.

Palpito-lhe negra angolana
Ânimo para peleja
Do ikwiko de realidade

Sou a evocação de realidade
Desde a luz na natureza
As trevas que defronto

(Babata Marouf, in Livre Andorinha, Angola)

Glossário

1. **Cocene**: mesmo que estimar.
2. **Cokwe**: etnónimo/ topónimo/ língua bantu ou africana.
3. **Ikwiko**: estacada, obstáculo, dificuldade, o mesmo que barreira.
4. **Kwata-kanawa:** antropónimo/ infinito do verbo segurar.
5. **Kwanyama, Ovimbundu, bakongo**: topónimo/ etnónimo/ língua bantu ou africana.
6. **Wa lutwe**: o mesmo que estar em frente.

Recebido em: 12/02/2022
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): MAROUF, Benjamim Joaquim Muanauta. Poesias da cultura cokwe-Angola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.606-607, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Marouf, Benjamim Joaquim Muanauta. (jan./jun.2022.). Poesias da cultura cokwe-Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 606-607.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº1 | p.608-613 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Mensagem do Prof. Dr. Eugeniusz Rzewuski por ocasião da homenagem feita no e-book “Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique”

Eugeniusz Rzewuski [*]

Resumo: A publicação científica é um dos grandes desafios na atualidade, especialmente em países subdesenvolvidos. O e-book **“Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique”** organizado pela Dra. Crisófia Langa da Câmara (UEM) e pelo Dr. Alexandre António Timbane (UNILAB) foi lançado no dia da África, 25 de maio de 2022, evento que contou com a presença de amigos, colegas do Mwalimu Rzewuski. O evento foi transmitido pelo Zoom e posteriormente disponibilizado pelo canal Youtube da Revista Njinga & Sepé. No evento, o homenageado leu uma mensagem emocionante, que descreve o esforço e o trabalho que realizou em Moçambique como docente da Universidade Eduardo Mondlane nas décadas 70 e 80. Este texto visa divulgar na comunidade científica a necessidade de valorizar os precursores e acadêmicos que muito contribuíram para a ciência na África e em especial em Moçambique.

Palavras-chave: Mensagem; Homenagem; Eugeniusz Rzewuski; Moçambique

Ujumbe kutoka kwa Prof. Dk. Eugeniusz Rzewuski wakati wa hafla ya kutoa heshima iliyotolewa katika kitabu cha kielektroniki "Masomo ya Lugha na Fasihi kuhusu Msumbiji"

Muhtasari: Uchapishaji wa kisayansi ni mojawapo ya changamoto kubwa leo, hasa katika nchi ambazo hazijaendelea. Kitabu cha kielektroniki “Tafiti juu ya Lugha na Fasihi za Msumbiji” kilichoandaliwa na Dr. Crisófia Langa da Câmara (UEM) na Dr. Alexandre António Timbane (UNILAB) kilizinduliwa Siku ya Afrika, tarehe Mei 25, 2022, tukio ambalo lilihudhuriwa na marafiki, wafanyakazi wenzake Mwalimu Rzewuski. Tukio hilo lilitangazwa na Zoom na baadaye kupatikana kwenye chaneli ya Youtube ya Revista Njinga & Sepé. Katika hafla hiyo, Mwalimu Rzewuski, baada ya kusifiwa, alijibu kwa kusoma ujumbe wenye mhemuko, unaoelezea juhudi na kazi aliyoifanya nchini Msumbiji kama profesa katika Chuo Kikuu cha Eduardo Mondlane miaka ya 70 na 80. Madhumuni ya ujumbe wake ni kuwasifu wachunguzi waliotangulia kuchangia katika uchunguzi wa kisayansi barani Afrika na haswa Msumbiji.

Maneno muhimu: Ujumbe; Sifa; Eugeniusz Rzewuski; Msumbiji

Assista o vídeo da homenagem: https://www.youtube.com/watch?v=KoGqSdC7jeo

[*] Linguista e filólogo polaco especializado no estudo de línguas africanas, doutorado pela Universidade de Varsóvia (1972). É professor auxiliar aposentado desde ano 2014 na mesma instituição, após 40 anos de docência e investigação na Universidade de Varsóvia (1967-2014), incluindo docência na Universidade Eduardo Mondlane de Maputo (1977-1983). Suas pesquisas estudam sobre a língua e a cultura suaíli. É autor de livros, capítulos, artigos e outros materiais acadêmicos para além de orientações na graduação e pós-graduação na Polônia e em Moçambique. Foi embaixador em Angola.

Mensagem

1. Magnífico Reitor da UNILAB, Prof. Dr. Roque do Nascimento Albuquerque, e a Digníssima Senhora Vice-Reitora da UNILAB - Profa. Dra. Cláudia Ramos Carioca.
2. Excelentissimo Senhor Diretor do Centro de Estudos Africanos na UEM Prof. Dr. Carlos Arnaldo
3. Excelentissimo Senhor Professor Catedrático Armindo Ngunga – Presidente da ADIN.
4. Digníssimos outros membros de corpos diretivos da UNILAB e da UEM ,
5. Digníssimos Organizadores do e-**book "Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique"**: professores doutores Crisófia Langa da Câmara (UEM) e Alexandre António Timbane (UNILAB)
6. Prezados outros Organizadores deste evento académico especial que é o Dia da Africa celebrado na UNILAB e na UEM,
7. Caros Colegas e Amigos moçambicanos, brasileiros, angolanos, portugueses, polacos que assistem hoje esta sessão académica comemorativa do Dia da África.
8. Senhoras e Senhores do corpo docente da UNILAB assim como caros estudantes desta Alma Mater
9. *Mabibi na Mabwana* - Senhoras e Senhores - em kiswahili, língua de panafricanismo e de libertação - *Uhuru*.

Estou imensamente grato por esta homenagem "conspiratóriamente" generosa e linda que me ofereceram nessa Magna Universidade.UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira com participação de meus Colegas e amigos moçambicanos e polacos. A UNILAB já tem reputação de ser uma ponte sólida na cooperação acadêmica entre Brasil e os países africanos da língua oficial portuguesa (PALOP) e em prol do desenvolvimento baseado no saber.

Um monumento da solidariedade e amizade, afinidade cultural. É uma conquista na luta pela excelência do seu nível acadêmico. "Descobri" este projeto chamado UNILAB já em curso, quando visitei dando palestras em 2015 nas universidades e grupos africanistas nas três cidades : Brasília, Salvador e Rio de Janeiro. Também na Casa de Angola em Salvador. Aproveitei essa ocasião recolhendo informação sobre estudos africanos em Brasil. No mesmo ano apresentei um comunicado sobre essa galáxia de estudiosos, centros, revistas, projetos educacionais, para nós desconhecida, no Congresso dos Africanistas Polacos.

Fico constantemente impressionado sobre passos dinâmicos dados na UNILAB na área dos estudos de línguas africanas bantu e a língua portuguesa e de respectivas literaturas. A nova revista acadêmica Njinga & Sepé idealizada e dirigida por Professor Doutor Alexandre Timbane preenche a lacuna que existiu no circuito de lusofonia e não só neste. A minha satisfação pessoal é de que no grupo dinamizador deste processo o papel ativo jogam cientistas moçambicanos da nova geração - discípulos dos grandes mestres patrícios seus, que por sua vez, na sua formação na linguística africana passaram pelos meus ensinamentos e ritos de iniciação efetuados na UEM nos primeiros anos da Independência em Moçambique.

Contam entre eles e elas alguns finalistas não somente do bacharelato em letras modernas na UEM mas também dos Cursos de Formação de Professores da UEM em que lecionei. Numa outra publicação a sair dentro em breve teço algumas recordações daquela época da batalha revolucionária pela educação, radiodifusão, rádios comunitários, também “a batalha das línguas” (conhecem contribuições de professores José Mateus Kathupa, Armindo Atelela Ngunga, Bento Sitoe, Armando Jorge Lopes, Inês Machungo, Hildizina Norberto Dias, Feliciano Chimbutane, Juarez Ferraz Maia, Marcelino Liphola, António Miguel Ndapassoa, e outros peritos). Luta que continua em que participei e continuo de estar com antenas viradas, cognitivamente comprometido.

Não sei quem foi o primeiro a me titular por alcunha simpática de Mwalimu. Legivelmente mas ilegalmente sem copyright nem aspas, emprestada ao título de honra atribuído ao primeiro Presidente da Tanzânia. Eu considerei e me considero um dos *waalimu* com letras minúsculas. Nas aulas do suaíli era normal ser chamado assim.. Provavelmente foram Colegas em Varsóvia quando me galardoaram com esta alcunha em ano 2014, ano em que terminei os meus 70 anos, por ter me oferecido o livro de homenagem semelhante a este lançado hoje, livro em que também participaram investigadores de Moçambique. Agora a iniciativa é dos meus irmãos de Moçambique colocados nos centros estratégicos da ciência no vasto espaço de Índico ao Atlântico!

O professor Bento Sitoe disse que eu sou uma pessoa humilde. Acho este diagnóstico ser correto. Mas cada pessoa nutre também dentro de si pelo menos um micro-grão de narcisismo compensatório. Confesso então: eu coleciono dedicatórias dos meus colegas e ex-alunos, nos trabalhos por eles publicados e nas dissertações defendidas. Eu orgulho-me por esses elogios sabendo no entanto que são sobremesurados.

Justifico esta minha postura: razão primeira é que, quantitativamente, o meu índice pessoal de citações na literatura científica é baixo, talvez tamanho M. Aqui entramos no debate quente sobre perfis bibliométricos no funcionamento da ciência e sistema do seu financiamento, das promoções acadêmicas, etc. *"Apelamos aos cientistas de todos os países e disciplinas para se unirem contra a tirania da bibliometria"* é o lema lançado por Molinié & Bodenhausen, um duo da antropóloga francesa e do físico suíço, no artigo: Molinié, Antoinette & Bodenhausen, Geoffrey. (2010), Bibliometrics as Weapons of Mass Citation . La bibliométrie comme arme de citation massive. Chimia 64, 78-89.

Os autores argumentam que a metodologia bibliométrica falsifica o impacto, esbate seus vectores autênticos que, muitas das vezes atuam em direções múltiplas, inclusive descendentes e ascendentes quando do discípulo inspirador ao seu mestre também. Eles defendem outra abordagem e outros critérios de contemplar, diagnosticar, avaliar a fertilidade e o impacto de um cientista:

> Novas percepções podem surgir de diagramas científicos de parentesco, revelando múltiplas linhagens descendentes e ascendentes e relações de aliança. Tais laços de parentesco revelariam conexões de pensamento que nos permitiriam mapear a rede de uma área científica.

No mesmo sentido pronunciou-se Richard R. Ernst (prémio Nobel de química, 1991) no artigo dele "The Follies of Citation Indices and Academic Ranking Lists", *Chimia* 64 (2010) 90. O conceito semelhante a um "Dow Jones académico" repulsa muitos acadêmicos, sobretudo das ciências humanas – um universo em que pesam sobretudo as obras monográficas mais complexas e eruditas.

Menciono agora este debate também para evocar uma perspectiva cultural de conceitualizar a ciência como um processo em cadeia de transmissão e enriquecimento do volume de saber, em interação constante entre mestres e seus aprendizes. No islamismo, sobretudo no complexo cientifico teológico e jurídico *sufi*, funciona uma genealogia espiritual teológica chamada *silsila,* materializada por um tipo de certificado. É uma prova de maturidade de um *ulema*, um documento que certifica graus e conteúdos da sua iniciação e quem eram seus mestres e os mestres de seus mestres, e assim por diante ascendendo neste *pedigree* de conhecimento e no tempo, muitas vezes até o Profeta.

De cada um de seus mestres estudando sob sua supervisão, um *ulema* recebia um certificado de crédito final, chamado *Ijaza*. E outras insígnias. Creio que não deturpei muito a natureza cultural desse processo que me serve aqui como metáfora do formato de

relações na produção organizada de conhecimentos. Será completamente ultrapassado? E os livros de homenagem dedicados a *kokwanas* não representam uma *silsila* ascendente? Creio que Molinié & Bodenhausen pensam justamente sobre afinidades científicas mapeáveis mesmo quando os discípulos conseguem aprofundar ou abalar as visões, hipóteses e teorias erradas dos seus mestres, aumentar o volume de dados.

Já faz 60 anos, quando me matriculei em ano 1962, no curso de línguas e culturas africanas aberto pela primeira vez na Universidade de Varsóvia. Éramos sete jovens na primeira turma a abrir este curso. Dois finalistas mestrados entraram na carreira acadêmica. Eu fui o primeiro a ser doutorado (1972, Universidade de Varsóvia) . Em suaíli *kifungua mimba* ' o abre-barriga, ou seja, abre a primeira gravidez. Estudei cinco línguas africanas, mas especializei-me em suaíli da perspectiva linguística, sociolinguística, literária, ganhando acesso as fontes orais e escritas. A missão que nos foi inculcada no mestrado (curso único de cinco anos) de que África **não** era e **não** é um continente de 'povos ágrafos' - um prejudicio perpetuado por ignorantes até hoje em dia. Todas as cinco línguas que estudei têm uma rica tradição da escrita: suaíli, haussa, amharico, geez, e árabe.

Tem historiografia local, cultura epistolar, poesia, biografias, narrativas de viagens. Absorveram muito do patrimônio escrito em línguas de divulgação regional maior: árabe, da tradição copta. A escrita segue e acompanha a religião: islamismo, cristianismo oriental. Moçambique é o terreno particularmente fértil, pois é uma janela para u mundo do Oriente próximo, médio, China e Indonésia. A minha curiosidade da tradição da escrita ajamiada (grafada em letras árabes) em Moçambique foi o tema que me levou a Moçambique em 1977.

Circunstâncias e prioridades daquela época gloriosa e dramática, limitaram minha disponibilidade para pesquisa no terreno. Fico então muito satisfeito que tenho seguidores excelentes, mais competentes em Moçambique e no mundo. Um deles, o recém doutorado (*magna cum laude,* Universidade de Hamburgo) Chapane Mutiua da UEM garante por suas qualidades, paixão, rigor, por seu saber acadêmico e tradicional cultural, que o patrimônio único que Moçambique possui de escritas ajamiadas suaíli e mwani, que me atraiu para chegar a Moçambique, vai ser explorado e apresentado e incluído no acervo cultural disponível. E um enorme trabalho que requer uma equipe de especialistas. Estou muito satisfeito que cientistas de Brasil (da Universidade Pontifica de Rio de Janeiro) têm a sua contribuição a esta linha de pesquisa – uma área bem difícil,

desafiante, muito importante. Com este recado e voto vou terminar aqui as minhas reflexões.

Os meus repetidos khanimambo aos Organizadores e Autores do e-book lançado por esta honra e prenda. Fico muito feliz por terem assim aproximado aos estudantes dos PALOP e brasileiros a existência dos estudos africanos na Polônia. E aos Colegas que apresentaram elogios e votos à minha pessoa sinto-me muito grato por tanta amizade, cortesia, e boa memória sobre condicionamentos e contextos passados.

Lamento muito que o colapse do meu ZOOM me impediu dizer ao vivo e espontaneamente na hora H o que acabo de dizer em forma mais alisada. Recordem a cena do filme clássico O Zorba Grego: Você já viu uma catástrofe tão maravilhosa?

Eugeniusz Rzewuski

Recebido em: 26/05/2022

Aceito em: 27/05/2022

Para citar este texto (ABNT): RZEWUSKI, Eugeniusz. Mensagem do Prof. Dr. Eugeniusz Rzewuski por ocasião da homenagem feita no e-book “Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique”. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.608-613, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Rzewuski, Eugeniusz (jan./jun. 2022). Mensagem do Prof. Dr. Eugeniusz Rzewuski por ocasião da homenagem feita no e-book “Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique”. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 608-613.

Njinga & Sepé: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.614-652 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244.

Gênese e desenvolvimento do II Colóquio-Workshop Internacional representações de africanos e africanos em livros escolares, perspectivas afro-descoloniais, posição prática e teórica. Um evento truncado

Génesis y desarrollo del II Coloquio Internacional-taller representaciones de los africanos y personas de ascendencia africana en los manuales escolares, perspecivas afro-descoloniales, apuestas prácticas y teóricas. Un evento truncado

Eugenio Nkogo Ondó*

Poniendo término al *Colloque International Représentations des Aficains et personnes d´ascendance africaine dans les manuels scolaires, perspectives afro-décoloniales, enjeux pratiques et théoriques*, que tuvo lugar en la Universidad Gaston Berger, Saint Louis, Senegal, entre el 2 y el 6 de mayo de 2017, el Comité organizador tomó la decisión de celebrar el siguiente congreso en Brasil. Unos meses después, se empezó a configurar el esquema del proyecto, en el que se fijaron tanto los bloques temáticos que, si no recuerdo mal, eran cuatro, como la determinación del plazo de envío de las propuestas. El paso siguiente dio como resultado este epígrafe: *II Colóquio Internacional-Worshop Representacões de africanos e pessoas de descendência africana nos mauais escolares. Perspectivas afro-decoloniais. Visões Práticas e Teóricas*. De 21 a 26 de octubro de 2019 UNILAB - São Francisco do Conde / UNEB – Salvador, BAHIA /BRASIL.

Para resumir mi experiencia en dicha convocatoria, se me ocurrió destacar estos puntos:

Un coloquio sorprendente,

Ni visto ni oído: un evento truncado,

El debate que no tuvo lugar,

---

* Eugenio Nkogo Ondo nasceu na Guiné Equatorial em 1944. Doutor em Letras pela Universidade Complutense de Madrid, continuou seus estudos de pós-doutorado na Universidade de Paris-Sorbonne. Professor na Universidade de Gana, Accra, Legon (1978-1980), tornou-se pesquisador particular na Georgetown University, Washington D.C. (EUA) (1980-1981). De volta à Espanha, foi nomeado professor assistente do Centro Universitário da Universidade de León (1981-1982) e obteve a agregação de filosofia (1983). De 1984 a 1987, lecionou simultaneamente no liceu e na escola de formação de professores universitários desta universidade, cargo que teve de deixar após a constituição do departamento de filosofia e ciências da educação. Permanecendo professor no ensino médio, dedicou-se à pesquisa e à escrita, tornando-se também membro da Association of Self-Published Authors (AAA). Após a publicação de O Pensamento Radical, durante o quarto trimestre de 2005, a Sociedade de Escritores de Paris propôs a sua candidatura à 6ª edição do Livro da Amnistia Internacional, "Livros e Palavras para a Liberdade", que se realizou em Rennes a partir de 2 de Fevereiro a 5 de 2006.Em consideração ao "seu grande contributo para a divulgação e promoção do conhecimento e reconhecimento dos valores e verdades culturais sobre África, respeito, simpatia e solidariedade", Eugenio Nkogo foi distinguido pelos seus esforços com o primeiro prémio África, a 25 de Maio de 2006 , em Barcelona, premiado pela organização SOS-África. Aposentou-se em novembro de 2009, mas não abandonou seu empenho, pesquisa, redação e suas intervenções em congressos e colóquios nacionais e internacionais. E-mail: eugenionkogo@yahoo.es

De CEPAIA a Alagoinhas,

Resonancia de lo "Subalterno" como tema de estudio de ciertos miembros de la Crítica Cultural en Alagoinhas,

La Comuna de París, modelo execrable de la "lucha desarmada de los subalternos",

Actuación de "Mesa de encerramento" ("Mesa de clausura") del II Coloquio en CEPAIA.

Una mirada desde la ventana turística de Salvador de Bahía

Un coloquio sorprendente

Ajustándome a los acuerdos normativos establecidos, pensando en asumir la responsabilidad que me correspondería en esta circunstancia, el 21 de marzo de 2019, envié dos propuestas a las dos Comisiones de Organización, con estos títulos: 1) "Paradigma de una efectiva visualización de los africanos y afrodescendientes en los manuales escolares" que, junto con la bibliografía, tenía una extensión de siete páginas y media, y 2) "Epistemología africana a través de los tiempos", que ascendía a más de cinco páginas. A su vez, cuatro días después, el 25 de marzo, Sébastien me comunicó que las había remitido a la Comisión de Organización local. Estoy seguro de que fui yo el primero de todos en cumplir con este requisito. Con fecha del 14 de mayo de 2019, recibí un e-mail, con este mensaje:

"Estimado profesor Eugenio, necesito algunos datos suyos para solicitar financiamiento para sus pasajes;

Necesito el número de su pasaporte y su currículum.

Agradezco y espero su regreso.

Fábia Ribeiro."

Dos días después, el 16 de mayo, le envié los datos de mi pasaporte, así como el curriculum vitae al mismo tiempo que le comunicaba mi deseo de tener otras informaciones adicionales. A partir de aquí, se produjo un silencio total entre nosotros, pues, dirigiéndome a mis compañeros, Sébastien y Michel, para que me pusieran al corriente de la situación de la que no tenía ninguna noticia, sinceramente no conseguí nada al respecto. Dado que acostumbro a participar en diversos congresos anuales en España y en el extranjero, me parecía anormal la forma de organización en curso. Les comenté en varias ocasiones que eso era signo de algo que nos cogería de sorpresa, una sorpresa que iba revelándose poco a poco como lo veremos enseguida. A medida que avanzaba el tiempo insistía por activa y por pasiva en que me facilitaran la información necesaria, pero, desgraciadamente, no tuve suerte.

Transcurrieron más de tres meses, en esta circunstancia, me pilla la primera sorpresa: en un intercambio de mensajes, Sébastien y Michel me preguntaron si ya tenía

mis billetes de avión, les dije que no, porque estaba en espera de una información, fuera positiva o negativa, de la gestión que me habían anunciado acerca de una eventual financiación. Mas, al comprobar que era una pérdida de tiempo, yo mismo decidí tomar cartas en el asunto y, con el asesoramiento de estos dos compañeros, dado que ellos habían viajado antes al país, me aseguraron que eran más asequibles los vuelos de la TAP. Pues, el 27 de agosto, cuando ya era muy tarde, supuesto que es necesario hacer semejantes gestiones con suficiente antelación, conseguí los correspondientes billetes de los vuelos Madrid-Lisboa-Salvador de Bahía y viceversa. Del mismo modo, reservé el hotel y, con la empresa Mais Bahia Turismo, el correspondiente traslado de un lado al otro, en un coche de cuatro cabidas, pensando en Michel y en algún otro compañero. La lista de hoteles que no nos facilitaron, en el mes de octubre, ya no nos sirvió de nada.

Con fecha del 4 de septiembre de 2019, recibo la CARTA DE ACEITE (CARTA DE ACEPTACIÓN), con esta letra:

Prezado professor Eugenio Nkogo Ondó,

É nossa satisfação informar que o seu trabalho intitulado: “Paradigma de una efectiva visualización de los africanos e afrodescendientes em los manuales escolares” foi analisado e aceito para compor o evento II Colóquio-Workshop Representações de africanos e pessoas de descendência africana nos manuais escolares, a ser promovido pela UNILAB-Campus dos Malês, na cidade de Salvador-Bahia/Brasil, entre os dias 21 a 26 de outubro de 2019.

Esperamos contar com sua honrosa presença durante toda a duração do evento. Em breve divulgaremos informações detalhadas sobre a programação.

Atenciosamente.

Sin lugar a dudas, era otra sorpresa. Si fui yo el primero que, el 21 de marzo de 2019, envió dos largas propuestas a las Comisiones, general y de organización local, del evento, el hecho de que me confirmen sólo una de ellas, el 4 de septiembre, cuando hacía algo más de seis meses de su recepción, significa que la otra había sido o totalmente desconocida, olvidada o, quizás, perdida. Así anduvimos, hasta que el 21 de septiembre, Sébastien me comunicó que la Comisión local necesitaba otra vez mis datos biográficos y una fotografía, unos datos que les había mandado el 16 de mayo. No obstante, les facilité todo cuanto me pedían, aunque sabían que era fácil conseguir una de mis imágenes entrando en internet.

Dos días después, el 23 de septiembre, recibo este breve aviso:

“Estimado professor Eugenio, dados biográficos recebidos! Agradeço se puder enviar-nos o título de sua apresentação para a mesa de encerramento sobre Filosofia Africana, a qual o senhor dividirá com o professor Tiganá Santana.

Abraços.”

Esta última nota me llegó precisamente cuando, el 20 de septiembre, ya habían distribuido por WhatsApp el formato de la Programaçâo Final II Colóquio… En ella habían colocado el título del "Paradigma de una efectiva visualización de los africanos y

afrodescendientes en los manuales escolares" en los Grupos de Trabajo, dejando vacío el panel de Filosofía, donde lo podían encajar perfectamente. En un e-mail, les expliqué por enésima vez que, con fecha del 21 de marzo de 2019, ya les había enviado dos ponencias y que, de acuerdo con sus resúmenes, este no debería nunca figurar en los Grupos de Trabajo… Hablé con un miembro del equipo en un mensaje de voz, indicando el malentendido.

Después de todas esas confusiones, retomé contacto con Sébastien quien me pidió que le enviara otra vez el resumen de dicha propuesta, así lo hice, casi cansado, él y yo modificamos su título original para que fuera definitivamente este: “Paradigmas de una investigación de la filosofía africana y abiayalense para su inclusión en los procesos pedagógicos contemporáneos”. Con esta corrección, pudimos limar asperezas y aprobar la programación final.

Hasta aquí, no se vislumbra ninguna “razón suficiente” que hiciera creer que el Coloquio iba a desarrollarse en un terreno propicio. Fernando Proto Gutiérrez, fundador de la Escuela del Pensamiento Radical y de FAIA, Revista de Filosofía Afro-Indo-Americana, con sedes en Buenos Aires, Argentina, quien desde el principio me comunicó su deseo de acudir a la cita, desistió finalmente por la creciente incertidumbre.

Concluida la primera fase de sorpresas, la segunda nos cogerá en la inauguración y en la clausura del Coloquio como lo veremos, tomé el vuelo Madrid-Lisboa-Salvador, junto con Michel, como teníamos previsto, el 20 de octubre de 2019, llegando, por fin al destino, con un retraso que no recuerdo exactamente de cuántas horas, porque, en Lisboa, nos metieron en un avión que iba a despegar rumbo a Washington D. C., USA, pero, al darnos cuenta de que este no era el nuestro, inmediatamente se lo dijimos a la tripulación y tuvimos que esperar en el aparato hasta que llegó el autobús que nos condujo al que, en realidad, nos correspondía. En este mismo vuelo, venía Marial, la mujer de Sébastien.

Así aterrizamos en Salvador de Bahía, tras el control de la Policía, en la salida, nos esperaban no sólo el chófer de la empresa Mais Bahía Turismo, que yo había contratado, sino también el profesor Detoubab Ndiaye, originario de Senegal, quien llevaba ya más de quince años en el país. Este, sin pertenecer a la Comisión Local (no entiendo por qué no lo habían incluido en ella), fue el único que nos asesoró, nos sirvió de guía durante nuestra estancia en Salvador de Bahía. Sébastien me dijo que, por ser la primera vez que viajaba a Brasil, me buscaría en el aeropuerto y le comuniqué que eso no era necesario, pero, desistió finalmente porque se encontraba sólo con los niños y porque el barrio donde había alquilado un apartamento estaba bastante alejado. En este caso, su mujer tenía que ir con nosotros al Hotel Ibis Salvador Rio Vermelho, Rua Fonte Do Boi 215, Salvador, donde Michel y yo nos íbamos a alojar, para que desde ahí tomara un Uber con el fin de unirse con su familia.

Ni visto ni oído: un evento truncado

Siguiendo las pautas del programa, el 21 de octubre, nuestro guía benevolente, profesor Detoubab Ndiaye, nos vino a buscar al Hotel, a las 14h, en un coche de la Uber en dirección a CEPAIA, donde tomamos el autobús que nos condujo al Campus dos Males/UNILAB, Sâo Francisco do Conde. Aquí es donde tuvo lugar, la Conferencia de inauguración, **"As imagens da África na educaçâo e na historiografía colonial"**, a cargo del prof. Dr. Kabengele Munanga (USP-UFRB).

De acuerdo con lo que oí, me resultó sumamente contradictorio que, en un Coloquio que se proponía plantear la temática de las "Representaciones de los africanos y afrodescendientes en los manuales escolares…", fuera inaugurado por una conferencia, de extensión que yo diría ilimitada, que tuviera por tema "Imágenes de África en la educación y en la historiografía colonial", cuando era precisamente esa visión colonial la que había que descartar o destruir para sustituirla por otra nueva. Por eso, a mi regreso a España, no tuve otro remedio sino el de dirigirme a las dos Comisiones, la General y la de la Organización local, para emitir mi juicio sobre el desarrollo del evento, en el que tuve la impresión de haber participado en un Coloquio Truncado. Entre las múltiples respuestas que recibí, debo reproducir esta de la compañera y profesora Fabia Ribeiro:

"Estimado profesor Eugenio y otros colegas. Por la mala organización del coloquio, me disculpo en nombre de la organización del evento. Destaco que hemos hecho grandes esfuerzos para lograr esto, ya que no tenemos ningún apoyo institucional y financiero. Y, dado nuestro terrible clima político actual, creo que fuimos valientes para mantenerlo. De donde vengo lo llamamos RESISTENCIA.

Gracias personalmente a cada uno de ustedes por su paciencia con los contratiempos, intentamos darles la bienvenida con el mejor espíritu de comunidad, un espíritu heredado de nuestros antepasados africanos y no galos. Herencia física e intelectual expresada brillantemente por el profesor Tiganá Santana. Con respecto al profesor Kabengele Munanga, su vasto trabajo y su desempeño político hablan por sí mismos. Siempre pienso que podría haberlo hecho como los "africanistas" que no se preocupan por el negro brasileño y que viven su vida académica. Pero se metió en la pelea y hoy es la mayor figura de negrura en Brasil. Enviaré al maestro Eugenio, el trabajo del maestro Kabengele en pdf, para que lo pueda conocer. ¡KANIMAMBO!"

En efecto, la profesora Fabia me remitió las copias de las portadas de estas obras del profesor Kabengele: *Origens africanas do Brasil contemporâneo*; *O Negro no Brasil Hoje*; *Negritude, Usos e sentidos*; *Racismo-escola* y un vídeo de *Relaçôes Étnico-Raciais*.

Mi respuesta fue esta:

"¡Apreciada profesora Fabia! Muchas gracias por tu mensaje y por esos datos bibliográficos que me estáis enviando sobre la obra del profesor Kabengele…

Pues, se ve que no nos entendemos. Una vez más, quisiera recordar a todos que nuestro Coloquio tenía un objetivo concreto: "Representaciones de los africanos y afrodescendientes en los manuales escolares…", que no tiene nada que ver ni con el título, ni con el contenido de su conferencia.

Estoy seguro de que el Campus de la UNILAB, según lo que me contáis, se ha quedado con la imagen folclórica del evento, mientras que la excelente disposición del de Alagoinhas tuvo otra información.

Sin más, me explicaré mejor en otro momento."

En otro corto mensaje, la profesora Fabia me subrayó:

"Realmente hay problemas de comprensión sobre el propósito del coloquio. Ciertamente, existen diferencias conceptuales que, en mi opinión, se deben a experiencias en espacios colonizados. Te sugiero que hagas cargo del trabajo del gran maestro Kabengele Munanga. Quizás puedas entender su magistral conferencia de apertura. Espero tu artículo."

Pues, heme aquí siguiendo el hilo de la conversación, esta vez debo explicar que nadie puede dudar del valor y del prestigio que alcanzó su esfuerzo mental en todo Brasil, nadie puede negar que el reconocido profesor Kabengele haya escrito esas obras cuyos títulos me has enviado, de haberme dado la noticia de sus publicaciones estando todavía en Bahía, seguramente que los habría comprado para aclararme de sus planteamientos. Sin haberlo leído, pienso que el texto de *Origens africanas do Brasil contemporáneo* debería formar parte del programa de estudios humanísticos si no en todo Brasil, por lo menos en aquellas universidades donde se imparte docencia en temática africana. Pero, parece que no ha sido así. Por otra parte, sólo he escuchado todo el vídeo de las *Ralaçôes Étnico-Raciais*, un documento al que yo haría unas precisiones desde el punto de vista estrictamente filosófico.

En el esquema de la Filosofía contemporánea africana que presenté en los "Paradigmas…", la Negritud aparece como un pensamiento neocolonial, porque entre los tres grupos de expresión negra que, a principios de la década de los treinta, nacieron en el Barrio Latino, en París, a saber: el de la *Revue du Monde Noir*, el de la *Légitime Défense*, que fueron eliminados a causa de su ideología política, el que recibió la bendición de las autoridades francesas fue el de *L´Étudiant noir*, cuyas bases fueron bien definidas por Léon Damas, asumidas por Sédar Senghor y sus adeptos, todos aceptaron incondicionalmente el proceso de la dominación francesa. Aunque el nombre de esta corriente lo dio Aimé Césaire (*Cahier d´un retour au pays natal*), el resto de sus integrantes adoptará una actitud de total sumisión al neocolonialismo que es la tónica dominante en el África francófona. Es notorio que Brasil es un país al que sólo ha llegado la oficialista y sumisa Negritud, una circunstancia que se añade al hecho de la exagerada promoción que el neocolonialismo francés está efectuando actualmente a sus pseudos y pequeños intelectuales, tales como Achille Mbembe, Felwine Sarr, etc. En este sentido, me habría gustado conocer la investigación llevada a cabo por el profesor Kabengele en *Negritude, Usos e sentidos*.

Debo puntualizar que, independientemente de que no hayáis contado con ningún apoyo financiero institucional debido al régimen actual de extrema derecha brasileña, como ya lo sabemos, desde el punto de vista organizador, *habéis cometido dos graves errores*.

El primero de estos errores *consiste en que habéis confundido, estáis confundiendo la obra del profesor Kabengele, es decir lo que él ha hecho en Brasil, con un Coloquio dedicado exclusivamente a un tema concreto* bien enunciado. En otros términos, *habéis tomado la inauguración de este Coloquio como un acto de homenaje a dicho profesor*, *relegando a un plano secundario las ponencias más apropiadas a la ocasión, lo que nos demuestra que este no era el foro adecuado a su conferencia*. Sin embargo, este título: "Representaciones de africanos y afrodescendientes en los manuales escolares, perspectivas afro-descoloniales, apuestas prácticas y teóricas", le podía haber servido de otras reflexiones que ampliarían lo que él ha escrito o ha hecho ya en Brasil. Podíais haber encontrado otro hueco para rendirle este homenaje, en el que probablemente habrían participado algunos de los que lo juzgaran oportuno.

Emplazaría a cualesquiera de los profesores que ha escuchado su conferencia para que dijera en qué apartado expone el tema de la *inclusión de africanos y afrodescendientes en los manuales escolares*, un trabajo que, en la actualidad, aunque fuera imprescindible, no es todavía factible, porque, si en África no se enseña ni la Filosofía, ni la Historia, ni la Literatura, ni la Economía, ni otras disciplinas africanas, estoy seguro de que tampoco las enseñen en Brasil. Ha sido una buena oportunidad que yo me haya encontrado en la Conferencia de Cabo Verde en 2018 con el profesor Marcos Carvalho Lopes, del Departamento de Filosofía de UNILAB, quien ha empezado a traducir mis artículos y a emplear mi obra *Síntesis sistemática de la Filosofía africana*.

Vuestro segundo error es subsiguiente o consecuencia del primero, este estriba en que, de la misma manera que habéis relegado el resto de las actividades del Coloquio a un lugar muy secundario, habéis provocado una gran frustración en las expectativas no sólo de muchos ponentes, sino también del claustro de profesores y del cuerpo de alumnos de la UNILAB. Por unanimidad, se reconoce que este es el Campus universitario del Estado Federal Brasileño que reúne una mayor afluencia de alumnos tanto africanos como afrobrasileños o afrodescendientes, donde se podía haber desarrollado ciertos temas principales del programa general.

Los integrantes de su público académico se han quedado en suspense ante la proyección de la imagen desaguisada de la inauguración movida por un interés ajeno al evento, una imagen que yo he calificado de folclórica, con lo cual es evidente que la circunstancia no les ha permitido enterarse de los problemas con los que se enfrenta la pedagogía contemporánea africana, donde rigen los métodos y los programas impuestos por las potencias imperialistas. En este aspecto, les habría merecido la pena escuchar la ponencia del profesor Sébastien Lefèvre, "Univresité Gaston Berger: sutilezas de una colonialidad casi perfecta", un buen testimonio de un francés inmerso en el sistema educativo neocolonial de la *Françafrique, le plus long scandale de la République*. Les habría merecido la pena seguir las líneas generales de los "Paradigmas de una investigación de la filosofía africana y abiayalense para su inclusión en los procesos pedagógicos contemporáneos", para que formaran una ligera idea de la temática y de los graves problemas que acarea su eventual puesta en marcha. Les habría merecido la pena seguir el tema de la "Epistemología africana a través de los tiempos", para darse cuenta de que cada concepto, cada problema, cada circunstancia, cada uno de los aspectos que

se refiere al continente africano, en la actualidad, se convierte en un objeto científico que exige una aproximación rigurosa…

En otro orden de consideraciones, hace más de un año que yo había concertado dos entrevistas, una con el profesor Marcos Carvalho Lopes, de la UNILAB, y la otra con el doctorando Macaulay Pereira Bandeira, de esta misma institución, pensando que tendríamos tiempo suficiente para dialogar en sus dependencias, pero, lamentablemente ninguna de ellas ha tenido lugar debido a la deficiente organización del evento. En resumen, es muy curioso que el Campus de la UNILAB que, en principio, tenía que ser el centro anfitrión del Coloquio, no haya albergado ninguna de sus actividades, exceptuando la conferencia inaugural, porque todas estas tuvieron lugar en CEPAIA (Centro de Estudos dos Povos Afro-Indo-Americano) cuyo director, Euclides Santos, y todo su equipo nos brindaron una elogiada hospitalidad.

El debate que no tuvo lugar

Retrocediendo a la conferencia del profesor Kabengele, a pesar de mi dificultad en la comprensión del idioma portugués, pude retener algunas de sus ideas fundamentales, que yo dividiría en tres partes: 1) análisis de las imágenes de África en la educación y en la historiografía colonial, 2) su formación antropológica y su posición ulterior y 3) evocación a los Etnosaberes. En la primera, explicó que los colonos, en general, y los portugueses, en particular, con el mandato imperativo de mantener su dominación con violencia y opresión, emanado de sus metrópolis, lanzaron por las cuatro esquinas del globo la propaganda racial que sostenía que los africanos no habían sido capaces de desarrollar ninguna actividad que demostrara creación intelectual y, por lo tanto, su continente, África no tenía historia, que su historia empezó con la llegada de los europeos. De ahí citó a Hegel. Como no hubo ningún debate, en esta primera parte, tenía que haberle hecho una pregunta y dos observaciones.

Los términos de la a pregunta serían estos: dado que había evocado o expuesto la falacia de la educación colonial, que es un tema archisabido, ¿cuál era, en realidad, el proyecto o el programa que él había emprendido para corregir la alienación colonial y actualmente neocolonial en la educación africana y en la afrodescendiente?

Pasando a las observaciones, la primera de ellas se refiere a la propaganda colonial sobre la incapacidad de los negros. Para mí, esta se inscribe en la serie de actividades propias de la “ingeniería histórica”, una nueva disciplina que nace oficialmente en 1914, donde, ante el estallido de la primera guerra Mundial, los historiadores americanos tomaron la decisión de apoyar al presidente Thomas Woodrow Wilson y se comprometieron a contar la historia al revés. Además de la que se libraba en los campos de batalla, tenían que emprender la otra guerra, la psicológica, para “engañar al pueblo” y confundir la mentalidad de la gente: si la perdían, había que defender que la ganaban. Pues, teniendo en cuenta que esta fue una de las tácticas que empleó el colonialismo, entonces, la “ingeniería histórica” empezó justamente con su afán de destruir o de ocultar las historias de otros pueblos. He insistido tantas veces en que, los portugueses, al llegar

a la costa del este africano, a la altura del actual Mozambique, que pertenecía al antiguo imperio Munumu-Taba, cuya construcción típica era zimbabwe, es decir ciudad construida de piedra, en esas tierras y en aquella época había más de doscientos mazimbabwe, pero al comprobar que estos grandes monumentos habían sido levantados con una precisión y exactitud matemático geométrica igual que las pirámides de Egipto, se asustaron y, por la incapacidad de entender o de interpretar lo que tenían a la vista, dijeron que eso había sido una obra de los extraterrestres, porque los negros que encontraron ahí no serían capaces de construir dichas maravillas.

Esta noticia fue propagada rápidamente por todos los países colonizadores, donde se formaron intelectuales o grupos de intelectuales que, en defensa de aquella arbitrariedad, se encargaron de justificarla racionalmente en los distintos ámbitos de conocimientos que cultivaban (esa observación la hice a viva voz, al día siguiente, 22 de octubre, en CEPAIA, al profesor Pedro Acosta Leyva, quien disertó sobre “Historia da África: contribuçôes à autonomia”). En aquellos ámbitos aparecieron Kant, Hegel y su escuela, y posteriormente los racistas americanos, valedores de J. Arthour Gobineau, a quienes el revolucionario intelectual haitiano, Anténor Firmin, antropólogo, egiptólogo y uno de los mejores expertos de la Filosofía del Derecho del siglo XIX, califica, en su obra *De l´Égalité de races humaines (Anthropologie positive)*, de “falsos científicos” y “ciegos por pasión”.

Este acierto nos permite pasar a la segunda observación, en ella, alejándome de la posibilidad de extender la controversia hasta los siglos XX y XXI, quisiera retroceder a Hegel. A falta de un debate, en la salida del edificio que alberga el aula magna del Campus dos Males, intenté hablar con el ilustre profesor y sólo dispuse de dos o tres minutos, en los que recuerdo haberle mencionado el nombre del filósofo alemán Hegel, al que él había citado, para aseverar que, si su concepción de la historia diseñada por el Espíritu Absoluto no era válida ni siquiera para la sociedad europea, su nivel de conocimiento le impedía tener una idea clara de África y de los africanos. Nos despedimos rápidamente, porque tenía que subir al autobús que nos llevaba de vuelta a Salvador.

Ahora aprovecho la oportunidad de este espacio para añadir algo más y recordar que dicho filósofo, en su *Curso de la Filosofía de la historia* o en *La razón en la historia*, había afirmado que África pertenece “al mundo ahistórico”, es decir sin historia, y que los “negros permanecían todavía en el estado natural”. Las críticas de sus contemporáneos que llovieron sobre Hegel, demuestran la inconsistencia de su pensamiento: si, para unos, era el filósofo que defendía los intereses del Estado Prusiano y de la Iglesia, para K. Marx fue el filósofo de las nubes, que no supo bajar del cielo a la tierra, más aún, Schopenhauer, lo considera, en sus *Fragmentos sobre la historia de la filosofía*, como una criatura ministerial que Schelling arrastraba tras de sí, imbuido de un fin político mal calculado, “charlatán vulgar, sin espíritu, repugnante, ignorante” que había compilado un sistema que fue trompeteado por sus adeptos y aceptado “por los imbéciles”.

En efecto, he insistido en mis escritos que, ignorando la filosofía del “Siècle des Lumières” cuyos pensadores se dieron con la filosofía africana vía Egipto, un siglo después, el idealismo absoluto de Hegel lo había lanzado hasta lo más alto de lo

imaginario y, sin tener ninguna otra información sobre África que la propaganda irracional colonial, se quedó preso de los prejuicios, que son totalmente opuestos a la verdadera reflexión filosófica. Dado que Anténor Firmin ya había echado por tierra a todas aquellas teorías racistas, con la creación de la Escuela de la Filosofía de la Historia africana llevada a cabo por Cheikh Anta Diop, a mediados del siglo pasado, en su obra *Nations nègres et culture*, seguida de *Histoire de l´Afrique noire*, de Joseph Ki-Zerbo, a estas alturas, las ideas de los nostálgicos nazis o neonazis son las aberraciones que se encierran en el cajón de sastre (de desastre) de las viejas aspiraciones coloniales.

En la segunda parte 2) que concierne a su formación antropológica y su posición ulterior. Dado que, según entendí, su profunda formación e investigación le hizo descubrir que esa disciplina, Antropología, estaba en relación con las guerras…, en este caso le habría hecho la siguiente observación:

En principio, la Antropología, como el resto de las demás ciencias, se enmarca en el cuadro del saber particular cuyo objetivo sería alcanzar un conocimiento verdadero en una determinada parcela de la realidad, en este caso, su investigación versa sobre el hombre, sus orígenes, su evolución racional, etc., en síntesis, lo que se ha llamado generalmente el proceso de la hominización. En mis "Paradigmas…", incluí este apartado específico: "En medio de la cuna de la Humanidad: de la Geometría triangular a la Matemática lunar", donde expuse brevemente tanto los inicios como el trayecto recorrido por la *Paleontología humana*, mediante la cual ha sido reconocido universalmente que África es la cuna de la Humanidad.

Esa investigación rigurosa y su dominio nunca han sido ni deben ser sospechosos de ninguna guerra. Lo que resulta más problemático y conflictivo, son las falsas concepciones antropológicas fabricadas por los prejuicios raciales o políticos que se escapan totalmente de criterios científicos. Estos son los criterios que siguió a rajatabla, el célebre sabio y antropólogo haitiano Anténor Firmin, al tachar a los pensadores racistas europeos de "falsos científicos", como lo he subrayado en la primera observación de la primera parte. En cuanto a las guerras que amenazan actualmente a la Humanidad, estas son las consecuencias de *La Charte de l´impérialisme ou La Charte de la Servitude*, versión inglesa *The Imperialism Charter Concerning Third World*, que fue la declaración de la Tercera Guerra Mundial que las potencias imperialistas hicieron al Tercer Mundo y la puesta en marcha de todos los mecanismos necesarios que han hecho más efectiva su constante aplicación, una guerra que se estalló oficialmente en África desde 1960 y dura, con sus efectos devastadores, hasta hoy.

Entrando en la parte 3) Evocación a los Etnosaberes, debo recordar del mismo modo que en los "Paradigmas…", después de la "Dialéctica o el cruce entre la oralidad y la grafía" puse este enunciado: "El malentendido de la Etnofilosfía". Esta surgió a consecuencia de la negación de la Filosofía africana protagonizada por Paulin Hountondji, Marcien Towa, Eboussi Boulaga y Kwesi Wiredu, al que conocí personalmente en la Universidad de Ghana, donde profesé durante dos años consecutivos (1978-1980). El malentendido de este pequeño grupo consistió en el hecho de que no supieron emprender una investigación seria ni de la filosofía griega, ni de su propia filosofía africana, y se lanzaron como buenos aventureros a negar esta última calificándola de Etnofilosofía. En

primer lugar, no entendieron que la Filosofía griega fue una copia de la Filosofía africana de Kemet o Kemit, tierra negra. Los griegos, al llegar ahí, en el siglo IX antes de Cristo, se dieron rápidamente cuenta de que estaba habitada por los *Aithíopes*, *Negros*, y así la llamaron *Aithiopía*, *País de Negros*, que fue la cuna de todos los saberes a la que tenían que peregrinar todos sus intelectuales, sabios, literatos y filósofos.

La antigua cosmogonía del *País de Negros* sostenía que antes que nada existía el *Noun,* el agua abismal, increada, eterna, habitáculo de todos los seres posibles e infinitos, junto a los cuales se encontraba Khepra. Este último, al ser la fuerza que obraba en el seno del *Noun* eterno, lo llevó a pasar al acto todos seres que conservaba en estado de potencia. Como fruto de aquella actividad, nació Râ, el verdadero demiurgo del mundo, quien pasó a crear el universo de sus propias entrañas: sopló el Schou, el Aire, escupió Tefnout, la humedad, el Agua; Schou y Tefnouf engendraron a Geb o Keb, la Tierra, y a Nout, la luz, el cielo, el Fuego. Geb y Nout engendraron a Osiris, a Harkhentimiriti, a Isis, a Seth y a Nephthys, quienes llenaría el universo de todos sus descendientes. Sin más, he ahí la razón por la cual, el Agua, el Aire, la Tierra y el Fuego constituyen los cuatro principales elementos de la Metafísica del mundo clásico griego.

En segundo lugar, los integrantes del minúsculo grupo de la Etnofilosofía no entendieron que el término griego *etnos* significa raza, cultura, pueblo, y que el filósofo, como cualquier otro ser humano, nace en un momento dado, en un lugar determinado por sus propias condiciones históricas, culturales, sociales, etc. desde donde intenta expresar su experiencia como fruto de su contacto con la realidad concreta, abstracta, próxima o lejana, material o espiritual, etc. De este modo, entrando en meollo de la Historia universal de la Filosofía, es fácil observar que no existe ningún sistema filosófico que se escape de la etnofilosofía. Por ejemplo, en el Occidente, nos encontramos con una historia de la Filosofía etnofilosófica desde la antigüedad hasta hoy.

Así podemos situar a la filosofía de los Milesios, la filosofía griega, de distintos signos, la filosofía romana, en la Edad Media, la cultura se refugia en los monasterios y expresa la multiplicidad cultural existente, en la Edad moderna, el racionalismo cartesiano que es típicamente francés, el empirismo inglés, en la Edad contemporánea, el existencialismo danés, francés y alemán, etc. etc. En definitiva, *estas son las infinitas manifestaciones de la Etnofilosfía occidental*, por consiguiente, los que creyeron que la etnofilosofía pertenecía única y exclusivamente a la Filosofía africana cometieron un error hermenéutico injustificable y de graves dimensiones que quisieron extender, infructuosamente, a otras disciplinas y así inventaron la Etnoteología, la Etnomatemática, etc., denominaciones incorrectas que, desde hace décadas, hemos intentado corregir. Por eso, hacer una evocación a los Etnosaberes, es dar un paso gigantesco hacia atrás en la investigación científica.

Hasta aquí acaba el turno de las obversaciones a la conferencia del profesor Kabengele Munanga.

De CEPAIA a Alagoinhas

Volviendo al CEPAIA donde tuvo lugar la mayor parte del resto de ponencias. El día 22 de octubre, tuve la oportunidad de exponer, en 20 minutos, el tema de la "Epistemología africana a través de los tiempos", en una sesión moderada por Michel Feugain, que contó con 8 ó 9 personas, entre ellas tuve el placer de encontrarme con el profesor Mauricio de Novais Reis, uno de los estudiosos del Pensamiento Radical en Brasil… Agotado el tiempo cedido, pude asistir y participar en los debates de otros paneles. Así mismo asistí a las ponencias del día 23, en una de ellas, la compañera y colega profesora Fabiana Carneiro da Silva me regaló un ejemplar de su libro, *Omníbú, Maternidade negra em Um defeito de cor*.

Pensando en otro escenario de actuación, teníamos que seguir las indicaciones del prof Detoubab Ndiaye, quien contactó con nosotros mucho antes de nuestro viaje a Brasil. Después de haber recibido la noticia del *II Coloquio Internacional*…, creyó que era necesario aprovechar la buena coyuntura que le brindaba la ocasión para que tuviéramos una Mesa Redonda en su Departamento. De este modo, nos llevó al Campus II de la UNEB de Alagoinhas, a 110 kms al noreste de Salvador, donde su propuesta fue aceptada y dio como resultado la elaboración y aprobación de estas actividades comprometidas que recogía el ***I Colóquio Internacional Sobre Epistemologias Africanas e Outras Questôes*** con estos objetivos explícitos:

"Oportunizar debates acerca das Epistemologias Africanas e questôes correlatas;

Establecer diálogos com vistas a viabilizar parcerias e cooperacôes acadêmicas e científicas." Su programación prevista para el 24/10/19 se dividía en dos partes, la primera, de 09 a 12h30, estaba dedicada a las conferencias, con cuatro ponentes:

Prof. Dra. Catherine Tetteh Mph (Togo-Suiça); prof. Dr. Christian Hounnouvi Coffi (Benin-Université de Nantes França); prof. Dr. Michel Feugain (Camrôes- Université Catholique de Lille França) y yo.

En esta primera parte se incluía, cómo no, la lista de los colegas locales:

Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos (Brasil/UNEB/Pós-Crítica)

Mediadores/as:

Prof. Dr. Detoubab Ndiaye (Senegal/Brasil/UNEB)

Prof. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira (Brasil/UNEB/ Pós-Crítica)

Traductores/as:

Prof. Me. Margarete Nascimento dos Santos (Brasil/UNEB)

Prof. Me. William Lima Maia (Brasil/UNEB).

La segunda parte era la "Roda de diálogo entre os palestrantes e os discentes dos curos de Letras (Francês, Português e Inglês), de 14 a 16h.

Para ser puntuales, sabiendo, desde el día anterior, que el prof. Christian Hounnouvi no acudiría a la cita por motivos personales, Detoubab y William nos recogieron en el Hotel a las 6:45 y, de camino, nos juntamos con Catherine y su amiga

Margarete. Salir de Salvador, una ciudad grande que fue la primera capital de Brasil, con una población de tres millones de habitantes, supone mucho rodeo dependiendo siempre de donde vivas. Nos pusimos en camino y, después de más de dos horas de viaje, llegamos al destino final, donde nos estaban esperando, tras el saludo de los demás colegas docentes, nos abrieron de par en par las puertas de todo el Campus. Esta viva y fraternal acogida, nos hizo entender que estábamos en casa. Se llenó el Auditorio Oswald de Andrade de profesores y de alumnos.

El equipo anfitrión subió a la tribuna, donde, además de darnos oficialmente la bienvenida, la Dra. María Anória, del Departamento del Programa de Pós-Graduaçâo em Crítica Cultural, subrayó con clarividencia, entre otras ideas, su posición militante reafirmando su *negritud* con un énfasis que motivó a todo el auditorio, Detoubad hizo hincapié en su esfuerzo para establecer este interesante puente de comunicación, mientras que Osmar indicó que eso representaba un signo de estímulo a la deseada cooperación académica y científica. Tomando la palabra los otros mediadores, dieron paso a nuestras intervenciones. Primero, intervino la prof. Dra. Catherine Tetteh, quien se detuvo en explicar lo que implica la “Depigmentation volontaire de la peau et la violence domestique” en África y en otras partes del mundo; a continuación, el prof. Dr. Michel Feugain detalló los aspectos fundamentales y los objetivos de “Blacks Studies, afrodiásporas e migraçôes no Atlântico”, un nuevo grupo de investigación creado por él en colaboración con otros compañeros docentes, y, finalmente, en mi turno, expuse algunas líneas básicas del *Pensamiento Radical*, de su invitación a la búsqueda de la verdad y de su aplicación a la “Epistemoligía africana” y a los “Paradigmas” de la investigación de su filosofía, extensibles al mundo abiayalense.

Concluida mi intervención, se abrió un debate cuyo desarrollo dio tiempo para responder a las cuestiones que ciertos oyentes juzgaron oportuno formularnos. Clausurando la primera parte del fructuoso encuentro, nos invitaron a comer al restaurante de uno de los mejores hoteles de la villa, que, si no me falla la memoria, creo que era el Hotel Áster Alagoinhas. Ahí, despertando el apetito, estábamos de tertulia. Al final, casi cuando salíamos del comedor, un camarero joven se acercó a Michel Feugain y le habló en portugués, pero, como no le entendía, aunque le pidió que vocalizara bien, tampoco consiguió comprender lo que decía y, por eso recurrimos a William, quien nos aclaró que el joven preguntaba si Detoubab era un rey. Esto nos hizo reír a carcajada tendida mientras permanecíamos en el vestíbulo, recordando que, acaso Detoubab, que iba bien trajeado, “era de buena familia”, como se lo preguntaron los estudiantes gaboneses con los que había compartido el mismo Campus, en los primeros años de su llegada a Brasil. Antes de abandonar el local, este joven y otro camarero hicieron fotos con nuestro querido Detoubab. Es esta la anécdota más graciosa y alegre de toda nuestra estancia en Bahía.

De vuelta al Campus de Alagoinhas, había que participar en otra importante actividad, esta era la “Roda de diálogo entre os palestrantes e os discentes dos cursos de Letras (Francês, Português e Inglês), que tenía lugar, de 14 a 16 h., en un aula al lado del Auditorio Oswald de Andrade. Entrando en la puerta, fuimos, otra vez cordialmente recibidos como en casa, en este ambiente oportuno, Catherine entonó un breve canto de su cultura, lo mismo hicimos Michel y yo…Tomando los asientos, nos cedieron la palabra,

en la que cada uno de nosotros tenía que intervenir, con un tema libre, durante un máximo de cinco minutos, para dar paso al turno de los discentes que eran los verdaderos protagonistas del acto. Mi tema fue una brevísima presentación de las líneas básicas de *They Came before Columbus, the African presence in Ancient America*, del ilustre profesor e investigador Dr. Ivan Van Sertima, en la que recalqué que, dado que el tema de la esclavitud es el único tema que se ha hecho propaganda en esas tierras, era necesario contrastarlo con otro tema, el de analizar, situar y valorar la huella impresa en Abiayala, América del Sur, por estos Negros que llegaron a ella antes de Colón. Aquí mantuvimos un caluroso diálogo directo con el alumnado e incluso con los profesores y personal administrativo que lo acompañaba, en el que, entre otros problemas de la vida cotidiana y de la orientación académica en general, nos pusieron al corriente de las inquietudes de sus estudios, tanto personales como colectivas.

Esta experiencia magnífica, fructífera y gratificadora puso fin a esa intensa actividad programada por el prof. Detoubab en el Campus de Alagoinhas. En la despedida, el prof. Osmar Moreira dos Santos nos dio estos libros de recuerdo:

-*Estudos de crítica cultural:Diálogos e fronteiras*, Ari Lima et Edil Costa (Organizadores), Quarteto Editora 2010.

-*Percursos da crítica cultural, ensaios e artigos de estudantes do Pós-crítica*.

Organizaçâo:André Luiz Olivceira,Elizabete Bastos da Silva e Wilton Oliveira. UEFS Editora, Feira de Santana 2011.

-*O Que Pode um Subalterno:Sobre História, Literatura, Crítica Cultural e Outras máquinas.*

Organizaçâo:André Luiz Oliveira,Rogério França e Wilton Oliveira, Quarteto Editora

Salvador 2012.

-*A luta desarmada dos subalternos*,Osmar Moreira,Bello Horizonte,Editora UFMG,2016.

Con agradecimientos y con un adiós, emprendimos el camino de vuelta a Salvador.

Resonancia de lo “Subalterno” como tema de estudio de ciertos miembros de la Crítica Cultural en Alagoinhas

En el hotel me puse a ojear uno a uno los libros que nos habían dado en Alagoinhas y observé curiosamente el predominio de lo “Subalterno” como el único tema fundamental de estudio, un buen dato que me reveló que era necesario reparar en sus enfoques y en sus conclusiones. A mi regreso a España, tras recuperar el ritmo habitual de trabajo, me puse a leer *A luta desarmada dos subalternos*, de Osmar Moreira, un ensayo que, en formato pequeño, tiene 184 páginas ordenadas en cuatro capítulos y una conclusión. Intentando seguir los pasos del autor, me di cuenta de la visión superficial con

la que plantea un gran número de temas que toma por materia de su discurso y que, para entrar de lleno en ellos, sería necesario escribir otro ensayo. Topé con lo que sería, para mí, una de las constantes de su trabajo donde afirma:

"En "Metodología para el conocimiento del mundo: cómo desembarazarse del marxismo", Michel Foucault demuestra cómo el marxismo del Estado no sólo destruyó el espacio público del debate y de la experimentación, como condición para la vida del imaginario político abierto a otras direcciones y temporalidades, sino que, principalmente, destruyó la noción de la lucha implicada en la resistencia y creación ante los mecanismos de la sociedad disciplinar.

Tanto la noción de lucha de clase, propuesta por Marx y Engels, como las nociones actuales de luchas minoritarias (incluyendo a indios, negros, mujeres, homosexuales, entre otros), además de ser destruidas por el marxismo del Estado, esto es, el leninismo, y banalizadas por el nazifascismo contemporáneo, precisarían ser pensadas a partir de una criba epistemológica y política, tomando el modelo de la Comuna de París.[1]"

De este texto se puede extraer las siguientes ideas:

En primer lugar, para iniciarse en la obra marxista, el autor no encuentra otro punto de partida sino el de la posición adoptada por Michel Foucault para "desembarazarse del marxismo", con lo cual se aleja totalmente de la posibilidad de emprender un análisis riguroso de la incomparable filosofía de la historia de Karl Marx, cuya síntesis se encuentra en *El Capital*, en las *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política I y II* (*Grundrisse*), en *La ideología alemana* y en el *Manifiesto del Partido Comunista*. De formación, Foucault fue uno de los "normaliens" que no lograron formar parte de la categoría de los "caïmans" como Jean-Paul Sastre o Louis Althusser, siendo este último quien lo introdujo en el Partido Comunista francés que abandonó por no haber comprendido la doctrina esencial del marxismo histórico, una tendencia de ciertos intelectuales franceses que, en aquella época, fueron obnubilados por la propaganda del reino de la libertad que les prometía el neoliberalismo pujante.

Por eso, En "La pensée radicale, antithèse de la pensée unidimensionnelle et de l´ingénierie historique", segundo capítulo de mi libro, *La pensée radicale*, p. 82-85, analizo las grandes características que Raymond Aron creía, en su *Démocratie et totalitarisme*, capítulos XIII, XIV y, sobre todo, XV, p. 282-284, que podían ser atribuidas única y exclusivamente a la Unión Soviética, siendo incapaz de descubrir que estas eran iguales a las que apuntan Herbert Marcuse en *One-Dimensional Man (L´Homme unidimensionnel)* y Noam Chomsky en *The Culture of Terrorism (La Cultura del terrorismo)* o en *Idéologie et pouvoir*. Yo mismo las he reflejado en *L´Humanité en face de l´impérialisme*. Esto significa que Ramond Aron, uno de los reconocidos filósofos sociales e ideólogos franceses del siglo XX, había ignorado con una gran dosis de mala fe que todo el Occidente estaba amenazado por el capitalismo totalitario o el totalitarismo capitalista americano, donde el *totus* es el capital, donde está totalmente desamparado cualquier ciudadano que no

[1]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos subalternos*, Belo Horizonte Editora UFMG 2016, p. 29.

simpatiza con sus aspiraciones, tal como ya lo denunció Bertrand Russell, a principios del siglo XX.[2]

El único filósofo al que Herbert Marcuse dio el apodo de "Conciencia del mundo" fue Jean-Paul Sartre, por el rigor y la extensión de la teoría y de la praxis de su obra en las cuatro esquinas del globo. Por el contrario, si las tesis de Foucault fueron duramente criticadas durante su vida, pues nadie podría creer en su "Metodología para el conocimiento del mundo", ni en su fórmula mágica para "desembarazarse del marxismo".

En segundo lugar, sin haber entendido el alcance o la significación revolucionaria de la Segunda Comuna de París y de los elementos que incidieron en su fracaso estrepitoso, el prof. Moreira ha interpretado los hechos al revés, es decir desde el final saltando sus causas o sus fundamentos, y ha trasladado esa perplejidad a las luchas actuales calificándolas de "minoritarias", donde encuadra una *vulgar concepción racista* que es una mezcla azarosa de culturas enteras como negros, indios, del puesto de la mujer en la sociedad planetaria, y de grupos como el de los homosexuales y otros, añadiendo que han sido "banalizadas por el nazifascismo contemporáneo".

En tercero y último lugar, lo que él llama "criba epistemología y política" es la consecuencia inmediata de la falta de un método de aproximación propio a este tipo de problemas que pretende plantear. La Epistemología suele ser entendida, por lo general, como la disciplina que toma por objeto la ciencia o las ciencias, incluso Filosofía de la ciencia, que se esfuerza en clasificarlas o agruparlas de alguna manera o de otra, teniendo siempre en cuenta sus objetos, sus fines y sus métodos, como lo expuse al hablar de la "Epistemología africana a través de los tiempos" en CEPAIA y en Alagoinhas. Esto significa que cada una de las disciplinas que integran el infinito campo actual de las ciencias, tiene o exige una Epistemología propia. En consecuencia, si no ha sido posible llegar a un discurso que nos ofreciera "ideas claras y distintas" de las materias que anuncia, habría que preguntarle qué sentido tiene la "criba epistemológica y política" que nos propone.

De todas formas, este extremo nos lleva a retroceder justo al inicio del capítulo 1 de su ensayo donde parte, no de un estudio de aquella institución que fue originariamente revolucionaria sino simplemente de la contemplación de unas imágenes: "Una foto de la Comuna de París como una miríada de signos, no de píxeles, ni de escenas académicas, sería más que una colección de fotos, como la del archivo *on-line* de Amigos de la Comuna…[3]" Mediante este álbum de fotografías, se propone hacer varias actividades, entre ellas la de posibilitar un punto de encuentro "epistemológico capaz de combinar el marxismo con el post-estructuralismo tanto para combatir desde aquí su atrofia stalinista como para combatir de este modo su fluctuación reactiva de signos.[4]"

Después de haber entrado en este gran archivo virtual de imágenes reproductoras de la Comuna, hay que esforzarse por unir el marxismo con el post-estructuralismo, descartando el mismo estructuralismo, no para interpretarlos porque eso pertenece al

[2]. Bertrand Russell, *Principles of Social Reconstruction*, George Allen & Unwin Ltd. 1916. Traducción del inglés por E. Torralva Beci, Colección Austral, Espasa-Calpe, S. A., Madrid, 1921 y 1975, p. 53.
[3]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos subalternos*, o. c., p. 26.
[4]. Idem, Ibidem.

ámbito exclusivo de la hermenéutica, sino para atacarlos, destruirlos si eso fuera posible, como lo ha aprendido de Michel Foucault. Recordemos que Hermenéutica proviene de la voz griega *hemenéia* que, para Aristóteles, consistía en el estudio de la relación de los signos lingüísticos con los pensamientos y la de estos con las cosas y que, desde Schleiermacher y Dilthey, se convirtió en una disciplina filosófica que recibió el nombre de *Ciencia de la interpretación*.[5] Apartándose de ella, nuestro colega y prof. Osmar Moreira toma un camino diferente, como si fuera en un túnel oscuro, que le da acceso, según su intención optimista, a otras vías de creación que conducen a la "actualización de la estética de la existencia puesta en movimiento, hace milenios, por los pobres y los subalternos, y que no cesa de ser reinventada.[6]" Aquí asistimos a una curiosa concepción de la *Estética* que, como acaba de ser presentada, ya no es filosofía del arte, sino algo imaginario o reinventado ajeno a ella.

Sin salir en ningún ápice del trayecto de la incertidumbre, debe matizar los principios de su posición volviendo a la carga para determinar las estrategias que ha diseñado, unas estrategias destinadas a la confirmación de la "dimensión estético-política" de la Comuna de Paris, que resume de esta manera:

"a) la configuración de la Comuna como un evento histórico, descrito por anarquistas y marxistas contemporáneos al evento, bien como posteriores a él; b) una instalación de ciertas condiciones de distanciamiento, en el interior del evento, y a partir de la pieza de *Los días de la Comuna*, de Bertold Brecht; una reconfiguración de la Comuna como un operador de lectura de dos libros clásicos: *Os pobres en la literatura brasileira*, colección de Roberto Schwarz, y *O cosmopolitismo do pobre*, de Silviano Santiago.[7]"

Debo insistir, una vez más, en que de la misma manea que el autor se había desviado del camino a seguir para comprender el marxismo, en esta ocasión pretende distanciarse de la posibilidad de iniciar un acercamiento realista a la Comuna de París y se deja guiar por criterios indirectos o demasiado secundarios. Por esta razón, juzgo que, apoyándose en los textos que acaba de anunciar y en otros que evitan seguir un análisis secuencial de los hechos, su esfuerzo fija como principal objetivo el de resaltar el desmoronamiento irreversible del movimiento Comunero y de su incapacidad para hacer frente a sus enemigos: el interior y el exterior. Por el contrario, es lícito destacar que esta breve etapa se ha convertido en uno de los capítulos brillantes no sólo de la revolución francesa, sino también de la historia de los movimientos populares de la era contemporánea. Esto conduce necesariamente a indagar brevemente su origen y su esencia.

La Comuna de París, modelo execrable de la "lucha desarmada de los subalternos"

[5]. Paul Ricœur, *Le conflit des interprétations, essais d´herméneutique*. L´ordre philsophique, collection dirigée par Paul Ricœur et François Wahl, Éditions du Seuil, Paris 1969, p. 8.
[6]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos subalternos*, o. c., P. 26.
[7]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos subalternos*, o. c., p. 26.

Dado que ha emprendida una hermenéutica inversa opuesta a la que requiere una indagación de esta naturaleza, pues, habría que precisar que, para encontrar el puesto que ocupa la Comuna o las Comunas de París en la Revolución francesa, es aconsejable seguir una metodología, mejor dicho, una epistemología que exige su tratado, para ello es imprescindible hacerse con la monografía adecuada o en su caso acudir a cualquier biblioteca, en Francia, donde sea fácil conseguirla. Para los/as que acostumbran a viajar a Paris, les recomendaría la Bibliothèque Nationale François Mitterrand que yo mismo frecuento. Entre la infinidad de datos o de investigadores que existen sobre el tema, se puede citar, para empezar, a los siguientes autores:

Audiganne A., *Mémoire d´un ouvrier de Paris 1871-1871*; Balathier-Bragelonne (de) A., *Paris insurgé* (extraits de presse au jour le jour); Bell G., *Paris incendié, histoire de la Commune*; Belslay Ch., *La vérité sur la Commune*; Bourgin, G., *Histoire de la Commune*; Cattelain P., *Mémoires inédites du chef de la Sûreté sous la Commune*; Claretie J., *Histoire de la Révolution de 1871-1872*; Faucher J.-A., *La véritable histoire de la Commune*; Da Costa, Ch., *La Commune vécue*, vol. I-III, observador directo y partícipe en el acontecimiento, también autor de *Les Blanquistes*; Karl Marx, *La Commune de Paris. Adresse du conseil général de l´Association internationale des Travailleurs*, préface de Claude Willard; Lissagaray Prosper-Olivier, *Histoire de la Commune de 1871*; Dansette, A., *Les origines de la Commune de 1871*; Dommanget, M., *Hommes et choses de la Commune* y *La Commune et les Communards*, textos del que es considerado como uno de los mejores historiadores del período en cuestión; Eric Fournier, *La Commune n´est pas morte.*

Les usages politiques du passé de 1871 à nos jours; Garaudy, R., *Les sources françaises du socialisme scientifique*; Henri Lefebvre, *La proclamation de la Commune, 26 mars 1871*; etc. etc. De esta manera, los que se han aproximado a algunas de estas monografías que nos han proporcionado tanto los testigos oculares como los demás especialistas de la materia, se extrañarán muchísimo de la interpretación apocalíptica, rápida y raquítica que el prof. Osmar Moreira nos presenta aquí, haciendo de ella el modelo execrable de su increíble "lucha desarmada de los subalternos", una reproducción mecánica de la vieja propaganda iniciada por los reaccionarios contra la Comuna, como lo veremos más adelante.

Por de pronto, es necesario precisar que esta segunda Comuna de París no fue un movimiento artístico ni un fenómeno creado por una descripción literaria, sino una realidad histórica que resucitó el espíritu de la Revolución francesa. Para tener una idea ligera de su germen y de su desarrollo, habría que remontar al Antiguo Régimen, donde aparece el rey absoluto en el trono de una monarquía apoyada sobre estos tres pilares: "la espada, la toga y las finanzas recién llegadas, la solidaridad de los intereses aseguraba una rápida fusión: la diversidad de los orígenes se borraba ante la afirmación del privilegio.[8]" En este medio hermético, irrumpe el tercer estado o estado llano que en sus filas incluía indistintamente a todos los Plebeyos, es decir el 96% de la población. Esta entidad legal

[8]. Albert Soboul, *La Révolution française*, Presse Universitaire de France (PUF), Paris 1981, versión española, *La Revolución francesa*, traducción de Pilar Martínez, Oikos-Tau, S. A. Ediciones, Barcelona 1987, p. 16.

que, desde siglos, había sido si no arrinconada, por lo menos, ignorada u olvidada, se erigía en un potencial de elementos múltiples "cuya acción específica diversificó el curso de la Revolución.[9]"

En efecto, el mundo no tardó en reconocer y admitir el eco de su influencia en los acontecimientos trascendentes de aquella época. Sólo nos haría falta retroceder al 5 de mayo de 1789, fecha de apertura de los Estados Generales, en los que al día siguiente la nobleza y el clero, en virtud del derecho que les otorgaba el statu quo, se reunieron en las salas que tenían adjudicadas para proceder a la verificación de los poderes y constituirse por separado. Mas, el tercer estado, inconforme con la parafernalia, "reclamó la verificación en común, lo que implicaba el voto por cabeza y no orden. Su habilidad táctica y la división del clero le dieron la victoria. El 17 de junio, el tercer estado tomó el nombre de *Asamblea Nacional*. Esto implicaba la afirmación de la unidad y la soberanía nacionales, auténtica revolución jurídica sancionada por 491 votos contra 89.[10]"

Nos encontramos en el inicio de la larga lucha por la liberación del pueblo francés en todos los sentidos, el esfuerzo de asumir el ideal y de sus consecuencias llevará a la Toma de la Bastille, donde se estalla la Revolución… En París tiene que haber otra división de poder que cae en manos de las comunas que, en su totalidad, se constituyen en la Comuna de París. Su proyecto revolucionario será asumido por los movimientos nacionales, como los *sans-culottes* o los *jacobinos*, los *montañeses*, e incluso los *girondinos* una parte de los cuales será después desertora… Tras el constante enfrentamiento entre unos y otros hasta implicarse en un sistema de terror alternativo, con las terribles penas de las guillotinas, esta Comuna fracasa en mayo de 1795. Aun con eso, su misión revolucionaria es retomada en 1871 por la Segunda COMUNA.

Lejos de un análisis que nos llevaría más allá del propósito del presente artículo, es posible trazar las líneas que favorecieron su entrada impetuosa en el proceso ideológico y político francés y su declive. La circunstancia especial que incide en los distintos días tumultuosos que agitan París, desde el comienzo del mes de agosto de 1870, confluye en la sublevación de grupos de ciudadanos dirigidos por algunos revolucionarios profesionales, el 14 del mismo mes, cuyo objetivo es derrocar al gobierno de turno. La guerra franco-prusiana que arroja un balance adverso a Francia haciéndola, si no un país invadido, por lo menos controlado por el enemigo, es un desafío inexorable que necesita una respuesta diferente. En este medio, surge la chispa que, en poco tiempo, alcanza la dimensión de una inmensa llama que funde el ardor popular, cuya voz grita: "Viva la República! ¡Muerte a los prusianos! ¡A las armas![11]" Los parisinos se organizan en grandes aglomeraciones, después del 4 de septiembre, los recientes alcaldes de los distritos revolucionarios, Étienne Arago y Jules Ferry, se reúnen entorno a la alcaldía de París y reclaman, entre otras prerrogativas, las elecciones que les permitirían combatir la guardia nacional y el conjunto de todos cuantos la secundaban.

[9]. Idem, p. 20.
[10]. Idem, p. 53.
[11]. Henri Lefebvre, *La proclamation de la Commune, 26 mars 1871*, La fabrique éditions, Paris, 2008 et 2018, p. 189-190.

Mientras dura la reunión, la muchedumbre invade la Plaza del Hôtel de Ville y la colindante calle Rivoli, a poca distancia de la Catedral Notre Dame y del Barrio Latino. Se oyen gritos de ¡Viva la Comuna! ¡Abajo Trochu! Este era el jefe de las Fuerzas Armadas que, intentando dirigirse a la masa, su voz fue interrumpida. Aunque los batallones de la guardia nacional (batallones burgueses, siendo uno de ellos del X distrito) fueron llamados para poner orden, se negaron a combatir. Los miembros del gobierno de la defensa nacional estaban deliberando para soltar el lastre y encontrar la evasiva para convocar unas elecciones municipales generales que dieran paso a una única alcaldía y no a una Comuna, el público exigente invade la monumental Alcaldía, "irrumpe en la sala de deliberaciones y aclama a Dorian, uno de los ministros más populares que tenía unos talleres donde se trabajaba día y noche en una cadena de cañones.

Henri Rochefort arenga a los manifestantes para calmar la efervescencia creciente y les promete que "habrá elecciones", ellos al unísono le incriminan con "¡No! ¡No! ¡La Comuna!" Él les responde, "Ciudadanos eso es lo mismo.[12]" Pero, la firme voluntad general que impulsaba al pueblo a reclamar el cambio inmediato, ya no podía escuchar ni creer en algo que no implicaba ningún compromiso definitivo. En este bullicio, Lefrançais se abalanza hacia el orador, lo trae a la mesa encaramado donde se sienta y declara la nulidad de las funciones del gobierno de la defensa nacional al mismo tiempo que anuncia que una Comisión tenía que encargarse de las elecciones de la Comuna. Este compromiso es recibido con ovaciones. Sin demora, se organiza la requerida Comisión compuesta de siete republicanos, tanto los moderados (Louis Blanc, Ledru-Rollin), como los avanzados (Blanqui, Delescluze, Milllière, Félix Pyat) y dirigida por Dorian.

En circunstancias presentes, es obvio que los miembros del gobierno de la defensa nacional que pretenden guardar una actitud digna están tomando conciencia de que se eclipsa. Así, los batallones del orden son sustituidos por los batallones populares de Belleville y de Mouffetard, del V distrito, cerca de la Sorbona. La falta de coordinación reinante en las filas republicanas permite a los sublevados cantar la victoria. "El romántico Flourens, se pone al frente de sus grupos, que son los cuerpos de élite, tiradores y franco-tiradores de Belleville, y las compañías de los distritos X, XI, XIII y XX. Detiene a los miembros del gobierno de la defensa nacional y anuncia la constitución de un Comité de salud pública, comprendiendo los mismos nombres que la Comisión de las elecciones, con algunos nuevos miembros tales como Victor Hugo, Mottu, Raspail, Ranvier y él mismo.[13]" Con esta determinación, se puede admitir que la Comuna, siendo un alzamiento popular, proletario, contó con todas las clases sociales y con todas las escalas profesionales, aunque fuera posteriormente traicionada por los oportunistas tras su avance espectacular.

Después de la capitulación, del 27 al 31 de octubre, de François Achille Bazaine y de la ciudad de Metz, con el consiguiente triunfo de los prusianos, el movimiento revolucionario no supo aprovechar la buena coyuntura que le brindaba la debilidad del régimen que combatía. Esta es la situación que conduce al final del año 1870 y comienzo de 1871, con el agravante de que Bismark ha proclamado el Imperio alemán en

[12]. Idem, p. 191.
[13]. Henri Lefèbvre, *La proclamation de la Commune, 26 mars 1871*, o. c., p. 191-192.

Versailles, el 18 de enero. Diez días después, es decir el 28 de este mes, "En un delirio furioso de humillación, el gobierno de la Defensa nacional apareció en la capitulación de París como *el gobierno de Francia de los prisioneros de Bismarck*.[14]" Con esta otra afrenta que encoleriza a los revolucionarios, se llega a lo que los cronistas e historiadores de la Comuna han llamado la *Hora Cero*, que suena durante la noche del 17 al 18 de marzo. París se está convirtiendo en un campo de batalla en el que las facciones enfrentadas empiezan a tomar sus posiciones. Los revolucionarios han emplazado los cañones en diecisiete puntos estratégicos de la ciudad, entre ellos Montmartre, las Lomas-Chaumont, La Chapelle, Clichy, Belleville, mientras que los miembros del gobierno de la defensa nacional, con el general Adolphe Thiers, como presidente del Consejo y jefe del poder ejecutivo de la República, intentan conquistar a su vez el terreno, lo que se traduce en tremendos choques armados.

El conflicto desencadenado demuestra que la situación política que vive Francia es extremamente difícil: tras perder la guerra conta el reino de Prusia, donde reside más de dos tercios de los alemanes, y de aguantar el peso del Imperio de Bismark, ahora se ve anclada en una guerra civil... En ella, el enfrentamiento de las fuerzas militares va acompañado de una información mediante la cual los dos bandos envían sus mensajes patrióticos, escritos colocándolos en los muros de sus dominios para que el público estuviera al corriente de todo cuanto sucedía. Los representantes del gobierno de la nación buscan el control de puestos emblemáticos como el Hôtel de Ville, la Concorde, etc., pero, el general Thiers, consciente de que los potentes adversarios los tenían al alcance de la mano, previene a sus compañeros que "vienen a por nosotros" y le contesta el otro general, Adolphe Charles Le Flô, "creo que estamos quemados". En la declaración dirá: "Los tres batallones de la guardia no tenían más que volver a cerrar su círculo por la derecha y penetrar en el palacio, éramos prisioneros.[15]"

Viéndose seriamente acorralados, el general Thiers confirma la orden del repliegue de sus tropas y su inmediata evacuación de París para dirigirse a Versailles, la zona más segura. En resumidas cuentas, con esta especie de refugio, políticamente hablando, está claro que el gobierno de la defensa nacional es, sin duda, un *régimen fantoche* movido de cerca y de lejos, por los hilos del Imperio alemán de Versailles y de la misma Alemania. Por dicha dependencia, incluso el mismo Thiers es duramente criticado por otros altos mandos de sus ejércitos… En esta ausencia, parece que en París rompe el "alba de la libertad". El pueblo comprende y se alegra de la situación, la burguesía, la que queda todavía, pierde la calma, y la pequeña burguesía, aunque aprueba lo que ve, pero se muestra preocupada.

La composición del Comité Central revolucionario, donde figuran los nombres de categoría como Balbik, Varlin, Jourde, Blanchet, es observada con cierta reticencia debido a que la mayoría de sus miembros son casi desconocidos, actitudes como la del general que dirige la Escuela Politécnica que abandona su puesto, cediéndolo a sus alumnos, las contradicciones tanto políticas como ideológicas circunstanciales, son signos elocuentes

[14]. Karl Marx, *La Commune de Paris, Adresse du Conseil général de l´Association internationale des Travailleurs*, Le TEMPS DES CERISES éditeurs, 2002, P. 16

[15]. Henri Lefèbvre, *La proclamation de la Commune, 26 mars 1871*, o. c., p. 210-211, 233, 239 y 240. Y Karl Marx, *La Commune de Paris… o. c., p. 32-34.*

que demuestran la difícil tarea que espera a la Comuna.[16] En efecto, tras la huida del gobierno del general Thiers, los altos funcionarios de la administración le secundan llevando todos los archivos del Estado, los alcaldes Burgueses se ponen en pie de guerra y diversos grupos de soldados abandonan la capital para incorporarse en las filas de Versailles. El proyecto de una "Comuna libre en un Estado Libre como ocurre en Bélgica, en Suiza y en todos los países democráticos…[17]" que proponen los revolucionarios para una eventual negociación o reconciliación, apoyada por las grandes logias Francmasónicas opuestas a Thiers, es inconcebible por el régimen huido.

"Al sufragio universal que ha elegido a la Asamblea reaccionaria que tiene la sede en Versailles, el Comité central opone pues la democracia directa instaurada entre el pueblo armado (sin ir más lejos en la elaboración teórica del concepto de democracia directa). A todos los otros derechos, opone los derechos y los deberes de París, centro de Francia, corazón de la República indivisible (sin ocuparse de las dificultades que pueden surgir de la confrontación entre dicha idea y el principio federativo). He ahí cómo los delegados del Comité central asumen la responsabilidad de dirigir las administraciones, los servicios públicos y los ministerios.[18]" Para dar el impulso necesario a su plan de actuación se enfrentan a un grave problema económico, aunque hubiera algo en las cajas del Tesoro, pero era imposible acceder a ellas porque el cajero estaba en Versailles. Pues el intento de buscar los fondos necesarios en otras entidades, les sume en una enorme frustración: "Que el Banco de Francia, en París, así como la Bolsa, los demás bancos y la Caja de depósitos hayan sido "esclavos" de Versailles, es algo asombroso y escandaloso para el historiador.[19]"

A pesar de la extrema adversidad, los revolucionarios creyéndose, con razón suficiente, los mejores defensores de la dignidad de su pueblo, llevan a buen puerto las elecciones municipales, que se celebran de forma libre y democrática el 26 de marzo, en la que alcanzan una aplastante mayoría que da paso a la proclamación de la Comuna, dos días después, es decir el 28. A partir de la primera sesión, del día siguiente, 29 de marzo, la Comuna pone en marcha un Calendario que la permitiría llevar a cabo todos los acuerdos o resoluciones que sus órganos iban adoptando. Este fue en realidad un programa denso en todos los órdenes cuya aplicación fue sucesivamente interrumpida por los ataques del régimen de Thiers apoyado por las fuerzas imperialistas de Bismjark, con la astucia de provocar la salida subrepticia, de París, "de los trenes de municiones y de las tropas" para Versailles y de incumplir la tregua acordada por ambas partes.[20]

Si la Comuna cayó en 28 de mayo de 1871, resistió hasta el último momento. El 27 de mayo, un sábado, sus defensores presentaron una batalla tenaz ante el enemigo en Belleville y en Père-Lachaise.[21]

Para el observador agudo, se puede confirmar que "La experiencia de la Comuna va mucho más allá de una colección de imágenes revolucionarias, de enseñanzas

[16]. Henri Lefèbvre, *La proclamation de la Commune*…, o. c., p. 261-263.
[17]. Idem, p. 267.
[18]. Idem, p. 270.
[19]. Idem, p. 271 y 358.
[20]. Henri Lefebvre, *La proclamation de la Commune*…, o. c., p. 340 y 343.
[21]. Idem, p. 353.

políticas. Con mucho gusto la diremos transhistórico, o más aún poético, filosófico y "ontológico" (en un sentido reformado de estos términos). Las masas parisinas, surgiendo, rompiéndose en las calles, han abierto un horizonte más amplio. Su desorden envuelve un nuevo orden virtual. Los fundamentos de la sociología emergen, suben a la superficie, se manifiestan. La Comuna ha anticipado, en un acto, sobre lo posible y lo imposible. De manera que incluso los proyectos y decisiones inaplicables, que se quedaron en el estado de intenciones políticas, como el proyecto federativo, guardan un sentido profundo.[22]"

Parece una metáfora de lo que se ha llamado Revolución que ha sido, es, siempre concebida como un cambio brusco y en general violento de régimen político o social, que tiende a reconstituir la sociedad sobre principios nuevos en todo cuanto se refiere a su realización total tanto en lo material como en lo espiritual. Dichos principios suelen ser radicalmente opuestos a los del régimen anterior con el fin de sustituirlo por un nuevo orden. Sí, la Comuna, como cualquier otra revolución, abre un amplio horizonte en el que aparecen una nueva forma-de-ser o estar-en-el-mundo, nuevas categorías ontológicas, poéticas, filosóficas, etc. que demandan enfoques hermenéuticos y epistemológicos sui géneris. Con estas características, la Revolución se diferencia de la rebelión o revuelta que habitualmente carece de un programa definido o de una alternativa positiva. Históricamente, algunas Revoluciones han sido seguidas de ciertas Contrarrevoluciones que, a su vez, son las reacciones de las fuerzas sociales conservadoras para recuperar el poder y restablecer el antiguo orden. De aquí se deduce que la guerra civil entablada entre el pueblo armado y el gobierno de la defensa nacional es uno de los mejores ejemplos explicativos del tema en cuestión.

Así lo comprobó Marx, al afirmar que "*La más grande medida social de la Comuna fue su propia existencia en acto*". *"El París obrero, con su Comuna, será siempre celebrado como el glorioso foco de una sociedad nueva"*, asumiendo plenamente la responsabilidad "*de proteger a París contra las hazañas de caníbales de los estafadores de Versailles*…[23]"

Por supuesto, ya hemos visto que, si no fuera por la intervención del amo alemán, el gobierno reaccionario de Thiers no habría sido capaz de recuperar su posición en París. Si aplicáramos el término *subalterno* a lo que es obvio, diríamos que este es el óptimo adjetivo que podría calificar al gobierno francés de la defensa nacional en relación con Imperio alemán. De acuerdo con esas premisas, es preciso plantear esta cuestión, que juzgamos pertinente: si los intereses del Imperio alemán eran opuestos a los intereses de Francia, ¿para quién, para quiénes trabajaban los reaccionarios franceses al recibir el apoyo del enemigo para recuperar París y clamarse defensores del honor y de la dignidad pueblo francés? El truco montado permite concluir, entre otras consideraciones, que la Comuna de París ha sido *vencida menos por la fuerza de las armas que por la fuerza* del interés ideológico de sus detractores, "su derrota demuestra cómo los defensores del viejo mundo se beneficiaron de la complicidad de los revolucionarios, de los que piensan o pretenden pensar en la revolución…

[22]. Idem, p. 355.
[23]. Karl Marx, *La Commune de Paris*… o. c., p. 9-10 y 38.

Esto yace más a menudo en el corazón, en el alma de los mismos revolucionarios. Indiscutiblemente, en la única ideología preferida por los hombres de la Comuna, la doctrina proudhoniana (el blanquismo y el jacobinismo siendo siempre actitudes de la acción), el reformismo y el proyecto revolucionario se mezclaban en una confusión y en un conflicto inextricables.[24]"

Bien entendido, los reaccionarios recurrieron a todas las tácticas posibles y viciosas para debilitar a sus adversarios, con lo cual estos tenían que enfrentarse no sólo con las tropas huidas y las alemanas de Versailles, sino también con el resto del aparato político, financiero y oligárquico que los representaba en París, pero se olvidaron de reforzar la cohesión interna de su propia ideología y del principio de que "la unidad hace fuerza". No obstante, la Comuna nos ha dejado el prototipo del paradigma de una ciudad sublevada que, desde entonces, transciende, ha transcendido la historia hasta nuestros días. El transcurso nos trae a la memoria "Las Comunas de Petrogrado, de Berlín, de Hamburgo, de Barcelona, la batalla de Argel o el "Cordobazo argentino". Pero las revueltas de los barrios de los Ángeles, en 1965, y las de las afueras francesas, en 2005, realzan ya otro paradigma urbano, en el que la periferia mantiene una relación de exclusión y de hostilidad con el centro.[25]"

Es indudable que este paradigma comunal y revolucionario fue el que inspiró la Revolución rusa en 1917 y el gran movimiento que sacudió toda Francia en mayo de 1968, un fenómeno que yo mismo pude vivir de cerca. Éric Fournier reconoce que el dominio del proyecto proletario de la Comuna que se erigió en norma de acción en el bloque de los países del Este, se extendió a la República popular de Mongolia y a la China maoísta en una etapa en que estas dos últimas naciones lo disputaban con el Kremlin.[26]

Según lo expuesto hasta aquí, los investigadores interesados en seguir una metodología exigida para alcanzar la verdad, a pesar de la tergiversación de los oportunistas, pueden suscribir unánimemente las tesis de Éric Fournier, un joven profesor de "Lycée" y "maestro de conferencias de la Sorbona" quien, para reafirmar la convicción de la supervivencia de la Comuna, ha creído oportuno resaltar su eficacia dando a su obra el título de *La Commune n´est pas morte* con el subtítulo de *Les usages politiques du passé de 1871 à nos jours*. Es evidente que el discurso que afirma y demuestra con argumentos sólidos que *La Comuna no está muerta* no sólo ha sido recurrente en la investigación historiográfica, filosófica, política e ideológica en sociedad francesa desde las últimas décadas del siglo XIX hasta hoy, sino también es muy previsible que lo siga siendo en los siglos venideros. Haría falta retroceder al mes de marzo de 1971, fecha de la pomposa conmemoración del centenario de la Comuna de París, en la que M. Victor Joannès, miembro del comité central y director del Institut Maurice-Thorez declaró, al concluir aquel encomiástico coloquio, que "Los análisis fundamentales de Marx, de Engels y de Lenin han sido perfectamente confirmados por diversos oradores […] Un esfuerzo

[24]. Henri Lefebvre, *La proclamation de la Commune*…, o. c., p. 357-358.
[25]. Idem, **En guise d´avant-propos**: "D´un printemps l´autre" Par Daniel Bensaïd, p. 12.
[26]. Éric Fournier, *La Commune n´est pas morte. Les usages politiques du passé de 1871 à nos jours,* Éditions Libertalia, Paris 2013, p. 136-137.

que ha servido mucho a la causa del movimiento obrero.[27]" A su vez, Jacques Duclos, el encargado de poner el colofón a la efeméride, en su alocución subrayó:

"Nosotros, los herederos de los comuneros, podemos repetir con el poeta comunero Eugène Portier que: "¡La Comuna no está muerta! […] ¡Viva la Comuna de París!" ¡Viva la gran causa por la cual lucharon y murieron los comuneros" (*Todos los asistentes se levantan y tributan una ovación prolongada al orador*)[28].

Lo que está aquí en juego no es sólo la aclamación del puesto de la inmortalidad que alcanzó y alcanzará la Comuna de París, sino también la de la trascendencia inflexible e inigualable de la filosofía de Marx y de Engels, asumida por Lenin y los marxismos posteriores.

En esta línea de aclamaciones, el autor nos invita a otro nivel de reflexión sobre la materia y nos remite a la investigación llevada a cabo por Jacques Rougerie, quien, en su obra, *Procès des communards*, Julliard, 1964, p. 241, interrogó si la Comuna había sido un "Crepúsculo, y no aurora". Pues, lejos de la negación, la verdadera historia no vacila en certificar que, de hecho, la Comuna ha sido la "aurora revolucionaria" insustituible que ha prefigurado una gran variedad de acontecimientos, como se ha visto sucesivamente, una evidencia que la ha elevado a la categoría de "un pasado que no pasa", una expresión bien acuñada por el historiador Henry Rousso y aceptada casi por unanimidad por los especialistas objetivos.[29]

Esta posición dominante de la Comuna como un referente en la historiografía contemporánea recibió el ataque de los reaccionarios quienes promocionaron "un discurso vengador o de las plumas de Némesis" que lanzó por todos los medios una corriente frustrada de los "Escritores contra la Comuna", cuyo mayor exponente sería Maxime Du Camp quien, gracias a sus *Convulsions de Paris*, fue elegido miembro de la Academia francesa en 1880.[30] Por el contrario, desde la perspectiva de una investigación rigurosa, Lissagaray censuró de este modo, con "razón suficiente" y con duras palabras, la intención morbosa de aquellos escritores de promoción versaillesa:

"El alta y la baja hampa literaria habían encontrado en la Comuna un chollo excesivamente lucrativo y lo mantenían hábilmente. No había ningún sólo patán de las letras que no hacía de prisa y corriendo su folleto (su chapuza), su libro, su historia […] Los editores no querían oír hablar más que de los comuneros […] Estos escritos a menudo obscenos cosquillaban los sesos de los burgueses. […] Así cargados de odio, los consejos de guerra, la comisión de las gracias, proseguían siempre.[31]"

[27]. Insititut Maurice-Thorez, *Voici l´aube. L´immortelle Commune de Paris*, éditions sociales, 1972, p. 435, citado por Éric Fournier, *La Commune n´est pas morte. Les usages politiques du passé de 1871 à nos jours,* o. c., p. 137.
[28]. Idem, Ibidem, Idem, Ibidem.
[29]. Éric Fournier, *La Commune n´est pas morte*…, o. c., p. 11-12.
[30]. Lidsky Paul, *Les Écrivains contre la Commune*, Maspero, 1970 (réédition La Découverte, 2010), Éric Fournier, *La Commune n´est pas morte*…p. 16.
[31]. Lissagaray Prosper-Olivier, *Histoire de la Commune de 1871*, La Découverte, 1996 (édition originale, 1896), p. 424, citado por Éric Fournier, *La Commune n´est morte*…, p. 17.

Esta es una de las estrategias psicológicas de la herencia reaccionaria que dura hasta hoy, una herencia que, apartándose de un método encaminado a la búsqueda de la verdad, se apoya habitualmente en los *vendidos* o *falsos intelectuales*, enemigos de la verdadera intelectualidad, como diría Jea-Paul Sartre[32], con el fin de que estos se esfuercen por confundir a la opinión pública, confundir a aquellos que se incluyen automáticamente en la infinita salsa impresionante del "hombre masa" orteguiano y siguen la corriente de los incapaces de descubrir las distintas clases de la manipulación a la que están sometidos. Consciente de esta tergiversación organizada, el prof. Éric Fournier puede insistir, con redundancia tal como lo hiciera el poeta Eugène Portier, que quienes, en nuestros días, "desean rendir homenaje a los comuneros, deben ser fieles a lo que fueron esos insurrectos, a la causa por la que lucharon. Y los que se involucran en la política progresarían al meditar esta función de la historia: captar la singularidad del pasado para esperar comprender la del presente.[33]" Con esta aserción conservando una posición crítica, alejada de las "historias melodiosas", puede invitar a los demás a contemplar el objeto de la reflexión de esta manera:

"Bastaría, acaso, con reconcentrarse en este hecho simple: aquellos hombres y aquellas mujeres se han levantado contra lo que les era inaceptable; se han organizado ellos mismos, soberanamente, en el sentido más fuerte de este término. Han emprendido su lucha, ahora nos toca emprender la nuestra. El resto pertenece a la historia.[34]"

Entramos aquí en otro ámbito hermenéutico, el de la Filosofía de los valores, en la que lo simple se convierte en algo complejo, lo pequeño, quizás mínimo, se engrandece, lo singular se universaliza. Esto fue el surgir de ese vasto movimiento en el que los comuneros asumen la responsabilidad de ser protagonistas de esa etapa histórica que les ha tocado vivir. Esto es lo que ha hecho que la Comuna sea un "Carrefour", un gran Cruce de ideologías, de hechos, de actitudes o de posiciones, de acciones, etc. Un Cruce provisto de "muchos caminos posibles, de muchas razones de viajar y de muchos destinos. Cada uno de estos caminos tiene un sentido […] No puede haber una sola explicación a todos estos viajes. Pero durante unas semanas, de marzo a mayo de 1871, una diversidad de gente procedente de todas psrtes se congrega en el cruce de la Comuna: un momento único, imprevisible, nunca repetido.[35]" En virtud de esta especificidad, el mundo entero aprueba que la Comuna ha sido, es, uno de los brillantes capítulos de la Revolución francesa.

Intentando resaltar una vez más su reciente trascendencia, el prof. Fournier, como un bien francés, ha juzgado oportuno fijarse en las iniciativas presentadas en la Asamblea francesa, en los meses de marzo y abril de 2013, por el gobierno de François Hollande, por los diputados socialistas y por los senadores comunistas, encaminadas a encontrar un consenso que diera luz verde a una "rehabilitación de la Comuna y de los comuneros" en las celebraciones o conmemoraciones nacionales. Dicho proyecto se chocó, como era natural, con la barrera infranqueable de la diversidad ideológica existente en Francia

[32]. Jean-Paul Sartre, *Plaidoyer pour les intellectuels*, Éditions Gallimard, 1972, p. 53-54.
[33]. Éric Fournier, *La Commune n´est pas morte*… o. c., p. 174.
[34]. Idem, Ibidem.
[35]. Thomas Robert, "Conclusions", dans *Regards sur la Commune de 1871 en France*, colloque de Narbonne, 24-26 mai 2011, citado por Éric Fournier, *La Commune n´est pas morte*…, p. 9.

donde todas las opciones pueden entonar: "Vive la République"! con diferentes significaciones… Consciente de la complejidad de la cuestión, pone punto final a su ensayo haciendo comprender al lector que la historia de las memorias de la Comuna permanece *viva* hoy en día en el campo de la política francesa, porque ofrece al investigador deseoso de entrar en ella la posibilidad "de replicar, de señalar las incoherencias de los distintos discursos, de descubrir las posturas fáciles y de reintroducir la tensión política frente a" una propuesta tan polémica como esta en un marco parlamentario.[36]

En este panorama estrictamente científico, los avezados en la lectura de los textos filosóficos, sobre todo de la epistemología platónica, se percatarán enseguida de que fundar la hermenéutica de un fenómeno eminentemente histórico, político e ideológico, como lo fue la Comuna, en la contemplación de un álbum de pinturas, es decir convertirlo en objeto artístico, como lo ha hecho el prof. Osmar Moreira, es una buena prueba que nos demuestra que su interpretación se ha quedado anclado en el primer nivel del conocimiento del mundo de la realidad sensible, cuyos objetos son precisamente las sombras o las imágenes de las cosas, que hace imposible el ascenso al otro nivel, el de lo inteligible, que es el conocimiento verdadero.

El proceso histórico contemporáneo pone de manifiesto que la acción revolucionaria impulsada por las dos Comunas, de 1789 y de 1871, ha sido uno de los modelos a seguir por otros movimientos proletarios que hasta hoy siguen oponiéndose a los poderes establecidos por la explotación capitalista. Ya hemos señalado que el intento de querer dar una exégesis apocalíptica a la caída de la Comuna de París, llevado a cabo por ciertos autores, no corresponde ni a los hechos que la engendraron, ni a su evolución. Más aún, relacionar semejante exégesis con textos unilaterales, como *Os pobres na literatura brasileira* y *O cosmopolitismo do pobre*, es justificar el problema racial reinante en Brasil, siendo este uno de los Estados abiayalenses más vapuleados por las multinacionales extranjeras que dominan el Tercer Mundo. Fue precisamente la lectura de esos dos libros la que inspiró a Osmar Moreira a crear, en 2002, el Núcleo de Estudios de la Subalternidad del Departamento de Educación del Campus II de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), en Alagoinhas, cuya intencionalidad originaria nos explica él mismo:

"El prefijo "sub" de *sub*alternidad, no significa más "estar debajo de" -considerando toda y cualquier escala de valor, toda y cualquier forma de jerarquía-, pero una relación de fuerza, en el interior de los sistemas y en la malla jurisdiccional, que provoca alternancia o radical horizontalidad de poderes, entonces la cuestión no es más esa o aquella representación literaria, crítica o historiográfica, implica mediaciones o solidaridad de clase (en este caso del intelectual en relación con el pobre), e implica también saber algo de la epistemología del pobre, en sus formas y modos de funcionamiento cultural, que sería acogida, entre los intelectuales, en el reparto de la gestación, de la creación y de la recreación de las instituciones literarias y culturales.[37]"

[36]. Éric Fournier, *La Commune n´est pas morte*…, o. c., p. 179-180.
[37]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos subalternos*, o. c., p. 45.

Esta precisión (que tiene una contradicción intrínseca porque la preposición latina "sub" en sentido local indica precisamente "bajo", "debajo") revela suficientemente que este Departamento de la Subalternidad es una institución típicamente racista que, desde cualquier punto de vista, viene a redundar en lo que hemos apuntado anteriormente, es decir en una aceptación o justificación implícita de la *estructura de poder sumamente racista que acapara actualmente a los Estados de Brasil*. De no haber sido conformista con dicho *statu quo*, en lugar de tomar como modelo de su discurso a *Os pobres na literatura brasileira* y a *Os cosmopolitismo do pobre*, tendría que haber hecho recurso a estos otros dos modelos: *La pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, un profesor y pensador libre brasileño, para apropiarse de sus tesis y abandonar la concepción "bancaría" de la educación, típica de un sistema de explotación imperialista o neocolonial, y *Origens africanas do Brasil contemporáneo,* del ilustre prof. Kabengele Munanga, oriundo de Angola, quien ha aportado brillantemente un enfoque muy significativo a la investigación de las Ciencias humanas en estas tierras, un dato que le habría servido de evocación al potencial creador que dejó la herencia negra en Brasil.

En consecuencia, en su ensayo, *A Luta desarmada dos subalternos*, parte de prejuicios que, según se sabe, son falsas suposiciones que se forjan antes de entrar en contacto con la realidad a la que es imprescindible aproximarse desde otras perspectivas, y sin ningún criterio de averiguación pertinente, se mueve en un terreno resbaladizo y puede mezclar azarosamente datos inconexos. Pintar una analogía causal entre la Comuna de París y las infinitas manifestaciones actuales, sean culturales o de innumerables grupos humanos que reclaman la justicia, la igualdad, la paz, etc., que constituyen la extensa categoría de los que luchan por la libertad en distintos campos, es simplemente ignorar las causas motrices que mueven la historia contemporánea, donde el imperialismo, su espectro, el neoliberalismo, y el afán de sus oligarquías cerradas han impuesto su "ley de la selva" en todo el planeta… De este modo, nuestro autor asume el riesgo de la hermenéutica desfasada de Michel Foucault que le ha conducido a anatematizar a todos los marxismos: al soviético, al originario o del mismo Marx, a sus múltiples versiones ulteriores y a todos los movimientos proletarios contemporáneos, etc. A falta de un análisis serio de una situación universal, se nota que ha atribuido las graves consecuencias de la presión que ejercen las actuales potencias neocoloniales sobre sus satélites, entre los cuales Brasil es uno de los claros ejemplos donde los intentos progresistas como los gobiernos de Lula da Silva o de Dilma Rousseff, por pensar en su pueblo, pueden ser considerados como enemigos o perseguidos.

Como lo hemos constatado, la visión del resto de los demás temas que nos presenta Osmar Moreira queda al margen de la investigación rigurosa. Por ejemplo, el informe que nos da sobre el desarrollo de "Civilizaçâo ou barbárie" ("Civilización o barbarie"), una conferencia pronunciada en una mesa redonda, el día 12 de noviembre de 2010, en Salvador, en el IV Seminario del CEMARX (UNEB), que tuvo como tema "Crise de civilizaçâo ou crise do capital: a reflexâo marxista sobre os impasses do mundo actual" ("Crisis de civilización o crisis del capital: una reflexión marxista sobre los callejones sin salida del mundo actual.[38]" Según sus interrogantes, se comprende que se trata de un falso debate porque, para hablar de "Civilización o barbarie", es un requisito pisar bien las

[38]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos subalternos*, o. c., p. 118-119.

líneas maestras de la voluminosa obra del sabio senegalés Cheikh Anta Diop que recibe este título.[39] Del mismo modo, sería difícil hablar de la "Crisis de civilización o crisis del capital…" sin haber manejado el importantísimo texto del reconocido economista y marxista franco-africano Samir Amin, que a su vez se titula así.[40]

En otro informe distinto, nos pone al corriente de otra mesa redonda sobre "Ensino de literatura em perspectiva comparada"("Enseñanza de la literatura en perspectiva comparada"), una propuesta del XIII Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Literatura Comparada (ABRALIC) que tuvo lugar en Campina Grande, Paraíba, en julio de 2013, donde fueron leídas las siguientes comunicaciones: "Enseignement de la littérature: expérience esthétique et formation du lecteur" ("Enseñanza de la literatura: experiencia estética y formación del lector"), por Annie Rouxel, de la Universidad de Bordeaux, y "A formaçâo do leitor na scola pública brasileira: um jargâo ou um ideal?" ("Una formación del lector en la escuela pública brasileña: ¿una jerga o un ideal?", por la investigadora de la Universidad de Sâo Paulo (USP), Neide Luzia de Resende, del área de Educación.

El tema fundamental planteado por esta última giraba en torno a la situación patética de la formación no sólo del lector, sino también del profesorado en Brasil, reconociendo con acierto y valentía que eso "se debe a la pésima formación, también de profesionales de letras que ni siquiera se preocupan de hacer un análisis de textos literarios en el aula". Pero, además de afirmar que eso era indubitable, el prof. Osmar Moreira admitía que esta cuestión de análisis de textos literarios, desde un punto de vista crítico-cultural, ya había sido "debatida, postergada" ("já foi debatida, esconjurada") en muchos programas de post-graduación a nivel nacional, "a partir de la crítica de las bellas artes y de la inserción del multiculturalismo como emergencia teórica, metodológica y signo radical de inclinación al arte.[41]"

Creyendo que esta era la posición más adecuada, remite por la enésima vez al conocido libro de uno de sus ídolos, *O cosmopolitismo do pobre*, de Silviano Santiago. Encerrado en este círculo demasiado estrecho, el prof. Moreira confunde la vasta y rica tarea de análisis de textos literarios con su burda reducción exclusiva a textos multiculturales, en la que puede inculcar sin cesar su vulgar concepción racista a sus alumnos. Esto resume la finalidad de la formación recibida y el ideal de la mayoría de los docentes brasileños, sobre todo en Letras y Ciencias humanas, donde exceptuando un número reducido, el resto, al impartir sus materias, es susceptible de incidir en problemas raciales, entre ellos, el de la trata negrera, ignorando que la trata de los Blancos fue muy anterior y duró muchos siglos más que esta.[42]

En "Modos de falar, modos de lutar" ("Modos de hablar, modos de luchar"), un apartado del capítulo 2 "A luta desarmada dos subalternos" que da el título a su ensayo, nos dice: "El filme *La historia de Qiu Ju* teoriza de forma más radical la realización entre la lucha proletaria contra la explotación capitalista y la lucha minoritaria contra el poder de

[39]. Cheikh Anta Diop, *Civilisation ou barbarie*, Éditions Présence Africaine, Paris 1981.
[40]. Samir Amin, *Sur la Crise: Sortir de la crise du capitalisme ou sortir du capitalisme en crise*, Le Temps Des Cerises, Éditeurs, Pantin 2009.
[41]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos subalternos*, o. c., p.130-131.
[42]. Alexandre Sikirda, *La Traite des Slaves du VIIIe au XVIIIe siècle. L´esclavage des Blancs*, Éditions Vétché, Paris, 2010-2016.

la teoría postcolonial que atraviesa el texto *¿Puede hablar el subalterno?*" [43]. Aquí se observa que, leyendo la conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze sobre "El intelectual y el poder", ha extraído como un buen alumno de sus maestros la noción disyuntiva de las dos luchas, la primera atribuida al proletariado y la segunda casi opuesta a ella, porque no tiene nada que ver con la lucha de clases, sino más bien implica una lucha contra el poder. Eso le permite trasladar esta ambigüedad conceptual a una película cinematográfica y de ahí deduce su analogía con el neocolonialismo. En relación con semejante lección, es difícil demostrar o aceptar que la lucha contra la explotación capitalista no implica la lucha contra el poder, tal como Michel Foucault y Gilles Deleuze se lo han inculcado a nuestro colega Osmar Moreira. Para salir de cualquier duda, habría que explicar que toda lucha contra la explotación capitalista, tal como se refleja a lo largo de la historia, ha sido siempre una lucha contra el poder establecido por el capital que es uno de los pilares fundamentales en los que se apoya la organización del Estado, un Estado dotado de un enorme poder oligárquico que ha revelado, revela, su esencia.

"El Estado siendo la forma por la cual los individuos de la clase dominante ponen en valor sus intereses comunes y en la que se concentra toda la sociedad civil de una época, se sigue que, por mediación del Estado, todas las instituciones comunes adquieren una forma política. De donde surge la ilusión de que la ley se apoya sobre la voluntad, e incluso sobre la voluntad *libre*, desligada de su base real. De la misma manera, el derecho está a su vez reducido a la ley.[44]" Este es el Estado cuyo poder está representado por una clase dominante, la que posee los medios de producción que, como ya lo hemos constatado, era una mezcla a la defensiva de la "la espada, la toga y las finanzas recién llegadas". Este es el Estado contra el cual lucharon todas las Comunas, es su poder contra el cual han luchado y siguen luchando los movimientos proletarios. Esto confirma una y otra vez que Marx y Engels tenían razón, al asegurarnos que "La historia de toda sociedad hasta la fecha es una historia de la lucha de clases. Hombre libre y esclavo, patricio y plebeyo, señor y siervo, maestro y aprendiz, en resumen, opresores y oprimidos han estado en constante oposición…[45]"

Esta es la lucha sin tregua que, en el transcurso, irá absorbiendo sus anteriores elementos o contrincantes en estas dos clases: la proletaria y la capitalista, siendo la primera, representante de la fuera de trabajo y la segunda, de los medios de producción. El mecanismo que regula la relación existente entre ambas desarrolla, refuerza, en cada momento la heredada "constante oposición" que marca el signo de la colectividad más abstracta en la que viven. Por eso, el Estado como expresión o representación de la clase dominante, la ordenación o estructura vertical de los distintos estratos de su poder, baluartes de sus intereses y de la consiguiente conservación del derecho privilegiado y de la ley del más fuerte, etc., serán los detonantes de la revolución de las masas proletarias.

[43]. Osmar Moreira, *A luta desarmada dos sobalternos*, o. c., p. 57, 59 y 62.
[44]. Marx/Engels, *L´Idéologie allemande*, Texte intégral, notes et commentaires de Jean-Jacques Barrère et Christian Roche, traduction de Hans Hildenbrand, Nathan 1998, p. 100.
[45]. Karl Marx/ Friedrich Engels, *Manifeste du Parti Communiste (1848)*. *Critique du programme de Gotha (1875)*, Livre de Poche, Librairie Générale Française, 1973, p. 5. Karl Marx/ Friedrich Engels, *Manifest der Kommunistischen Partei*, Nachwort von Iring Fetscher, Philipp Reclam Jun. GmbH & Co., Stuttgart 1966, 1999, p. 19-20.

Estas tesis junto con las de la exposición insuperable del desarrollo de *El capital*, cuya aplicación rigurosa fue y sigue siendo la fuente inagotable del enriquecimiento torticero del sistema capitalista, son las verdades irrebatibles de la original doctrina marxista. De acuerdo con eso, la posibilidad de "desembarazarse del marxismo" emprendida por Michel Foucault y creída por sus adeptos ilusos se convertirá cada vez más en una misión imposible.

En lo que se refiere al tema del "Intelectual y el poder", recomiendo a nuestro colega Osmar Moreira la lectura de "Le fondement d´une esquise de l´intellectuelogie", el primer capítulo de mi obra *L´Humanité en face de l´impérialisme*, donde detallo las características de "l´intellectuel radical, l´intellectuel de nom et l´intellectuel de droit" ("el intelectual radical, el intelectual de nombre y el intelectual de derecho"), para que descubra el lugar que ocupa la intelectualidad y sus diversas expresiones en la variedad temática que trato de desarrollar. Si no tiene la posibilidad de hacerse con este libro, se lo enviaría gratuitamente.

Dado que su último comentario hacía referencia a la "lucha minoritaria contra el poder de la teoría postcolonial" y preguntaba "*¿Puede hablar el subalterno?*". Respecto a eso, sólo me gustaría remitirle a la *Histoire d´Haïti*, par le Docteur Dorsainvil, para que descubra la acción de la primera revolución de Abiayala, América del Sur, en la que la potente organización llevada a cabo por los afrodescendientes, liderados por Capois, Clerveaux y otros, doblega a las fuerzas de ocupación napoleónicas, cuyo triunfo dará paso a la proclamación de la independencia nacional el 1 de enero de 1804. Debo recomendarle otra vez la lectura de *De l´égalité des races humaines (Anthropologie positive)*, el mejor tratado de Antropología científica del siglo XIX, del intelectual revolucionario haitiano Anténor Firmin que demostró la irracionalidad de las teorías racistas europeas u occidentales que van desde Kant hasta su época. En este orden de consideraciones le animaría a buscar información sobre la implantación de la teoría y de la práctica del ideario del Panafricanismo en el corazón de la Madre África, recurriendo a textos específicos como *Consciencisme, philosophie et idéologie pour la décolonisation et le développement, avec une référence particulière à la Révolution africaine* y *Neocolonialismo, última etapa del imperialismo*, de Kwame Nkrumah, *L´Afrique en Marche*, de Sékou Touré, etc. etc. Al mismo tiempo, le invito a seguir de cerca los pasos de los Movimientos revolucionarios en América del Sur, desde los finales de la década de los cincuenta hasta hoy, y a extender su eventual análisis al continente asiático…

Recuerdo que, durante el *Colloque* que tuvimos en Saint Louis, en Senegal, en mayo de 2017, los asistentes al evento tuvimos la oportunidad de escuchar por vídeo-conferencia las ponencias de ciertos participantes que, en relación con el mundo negro, reproducían las consignas de la vieja y falsa mitología colonial. En mis breves intervenciones, al respecto, les proporcioné algunos datos bibliográficos que se los envié posteriormente por internet. También recuerdo que nos presentaron un libro sobre historia de África, que empieza en el siglo XV, escrito por unos profesores de una universidad brasileña. Eso era una buena prueba del nivel de conocimiento que todavía tenían del continente africano, sobre el cual emití un juicio muy negativo, pero siento no haber tomado nota de sus autores…

En cuanto al título de *O que pode um subarterno: Sobre Historia, Literatura Crítica Cultural e outras máquinas*, sin entrar en detalles, debo confesar que, desde hace varias décadas que estoy en contacto con el mundo de la investigación abiayalense a través de la Escuela del Pensamiento Radical que tiene sede en Buenos Aires, Argentina, es en Brasil donde me entero, por primera vez, de que han creado una sección de estudios consagrada a la expresión de los "subalternos" en la Historia, en la Literatura Crítica cultural, etc. El hecho de que lo asuma un grupo de profesores de una Facultad, es un dato sumamente curioso que, además de ser tendencioso, adolece de una gran dosis del racismo institucional que amenaza la armonía social de este país.

Reflexionando sobre todos esos datos, me di cuenta por fin de que el Programa de Post-Graduación en Crítica Cultural, del Campus de Alagoinhas, era un área extensa en la que se albergan la Lingüística, las Letras y las Artes. *De acuerdo con el contacto directo con la institución, tal como lo he descrito más arriba, esta se divide en dos partes: una dinámica y otra estática, en términos comtianos. La dinámica es la encargada de impulsar o de elevar el nivel del conocimiento de la realidad africana y afrodescendiente, un proyecto dirigido por los profesores María Anória de Jesus Oliveira y Detoubab Ndiaye, junto con sus colaboradores, mientras que la parte estática está liderada por el profesor Osmar Moreira y los suyos, que, entre sus objetivos, pretende propiciar una formación interesada y conservar una clara orientación racista en su ejercicio, a mi modo de ver mediocres, ajenas a lo que requeriría una institución de esta índole*.

-Actuación de la "Mesa de encerramento" (de la mesa de la clausura) del Coloquio en CEPAIA

Sin alejarnos de nuestro tema principal, veamos las últimas secuencias del *II Coloquio Internacional*… El 25 de octubre, después de haber asistido, por la mañana, a la "Oficina Pretagógica" con Sandra Petit, en el CEPAIA, por la tarde, a las 16:30, llegó el momento de la "Mesa de encerramento", es decir de su clausura… Unos minutos antes, me presenté al aula de la planta baja, donde no había ningún movimiento, a mi modesta opinión, teníamos que haber suspendido esta actividad por falta de quorum, sólo había pocos profesores, sinceramente, el ambiente no era propio de lo que esperábamos. Así se lo manifesté a los Comités de organización tanto el local como el general. Después de haber hablado con los profesores, Sébastien y Tiganá Santana con el que compartía el mismo panel, decidí pronunciar mi conferencia. En ella no desarrollé ni siquiera la mitad del guión que tenía preparado. Pero sentí muchísimo empezar el acto en ausencia del profesor Marcos Carvalho Lopes, presidente de la mesa, quien llegó tarde porque se fue primero a la UNILAB pensando que esta sesión se celebraría ahí como era lógico. Detrás de mi intervención siguió la del prof. Tiganá. Tras un debate muy corto, no sé si llegaría a diez minutos, salimos al vestíbulo, donde hubo distintas conversaciones fraternales o de otro tipo con viejas y nuevas caras donde degustamos el chupito ritual del aguardiente que nos ofreció Sébastien, como una de sus ocurrencias habituales en esos encuentros… Transcurrido el lapso de tiempo que nos fue necesario, cada uno se largó a su domicilio.

De verdad debo insistir en que, a lo largo de mi experiencia profesional, nunca había asistido a ningún otro Congreso o Seminario tan *sorprendente* como este *II Coloquio*, cuyo desarrollo y balance he intentado explicar en estas páginas… Sólo me queda pronunciar la última palabra con la que invito a todos/as y, de forma especial, a una persona concreta cuyo nombre cito a continuación, a retomar en consideración la posibilidad de alcanzar la meta que nos propusimos hace más o menos cinco años:

¡Querido colega y amigo Sébastien! El origen de nuestro proyecto no está en el *Coloquio* que celebramos en mayo de 2017 en la Universidad Gaston Berger de Saint Louis, Senegal, sino que viene de los años anteriores, como lo he explicado en sucesivas ocasiones. Recuerdo bien que te pusiste en contacto conmigo en noviembre de 2014 y me invitaste a participar en el *Colloque d´études décoloniales: déplacements épistémologiques du pouvoir, de l´être et des savoirs*, que celebramos, entre el 7 y el 8 de diciembre de 2015, en la Université Lumière Lyon 2, Maison Internationale de Langues et de Cultures (MILC). A partir de entonces, me comprometí a aportar mi granito de arena a cualesquiera de las iniciativas que cumpliría con este objetivo interdisciplinario.

A la guisa, en el *Coloquio* de Bahía os envié dos propuestas que se convirtieron en sendas ponencias. Pero, el corto espacio de tiempo que me concedieron no me permitió explicar ni los paradigmas de la Filosofía clásica o tradicional africana, ni mucho menos ninguno de los contemporáneos que más nos interesaban y que habían sido específicamente pensados para la ocasión… Esto significa que la conferencia inaugural, de duración ilimitada, ajena al evento que todos escuchamos el 21 de octubre, había ocupado en vano el espacio que de hecho correspondía a temas consagradas exclusivamente a él. A consecuencia de este testimonio, pensando ya en el futuro, creo que, *en el hipotético caso de que no hubiera una clara intención de evitar errores de este calibre, es lógico que eso sea motivo suficiente que no me anime a seguir como miembro del proyecto inicial y haga, por con siguiente, inviable la posibilidad de mi presencia en sus convocatorias*.

Con esta reflexión ponemos punto final a la "Génesis y desarrollo de nuestro *II Coloquio Internacional*…", lo que sigue corresponde a otro nivel de experiencia, la que me aportó el contacto que tuve con la realidad turística local.

..

Una mirada desde la ventana turística de Salvador de Bahía

El Hotel Ibis Salvador Rio Vermelho, Rua Fonte do Boi 215, cae en una de las zonas modernas de la ciudad, desde ahí teníamos que trasladarnos diariamente al CEPAIA-UNEB-PELOURINHO, Rua do Carmo 4, una institución que, como ya hemos comprobado, se sitúa en pleno centro del casco histórico y en una de las ubicaciones más pintorescas de la villa; en su balcón trasero se puede contemplar el complejo de edificios del largo puerto, sus funiculares y, algo distante, un pequeño archipiélago y el amplio horizonte. La historia de Pelourinho se une a la de Salvador de Bahía, una ciudad fundada en 1549 por Thomé de Sousa, primer gobernador general de Brasil, bajo el reinado de Juan III de Portugal, quien, teniendo en cuenta de la altura del lugar como punto estratégico desde donde se podía divisar todo cuanto se acercaba a ella a través del mar, mandó fortificar sus accesos para facilitar su actividad comercial y su defensa. Así, en sus playas más próximas que parecían acantilados, se levantó una extensa barrera de 15 kilómetros de longitud y cerca de 100 metros de altura.

Se dice que Pelourinho fue un barrio residencial desde su fundación hasta muy avanzado el siglo XX, donde se concentraban las mejores casas, pero que empezó a decaer a partir de la década de 1960 con la modernización de la ciudad y la transferencia de actividades económicas a otras regiones del Estado de Bahía. No obstante, habiendo sido reconocido como patrimonio de la Humanidad por la Unesco, en 1980, con la consiguiente transformación de sus estructuras habitables, se convirtió, por fin, en un importante sector cultural de la villa de Salvador. Circulando en coche por las rutas monumentales y por sus calles empedradas (hechas de piedra pura de los ríos), nos salían a la vista sus iglesias barrocas y, a veces, románicas y góticas, un gótico de influencia francesa más que de la alemana. Era un recorrido que me encantaba. Tras las sesiones matutinas, a medio día, almorzábamos en cualquier restaurante cerca del centro, con lo cual, antes de empalmar con las vespertinas, daba un corto paseo para contemplar las iglesias más cercanas.

En frente de CEPAIA se encuentra la iglesia histórica de la Pestana Convento Do Carmo que, al lado, cuenta con un hotel. Saliendo de ella, justo a mano izquierda, en su día tuve el gusto de bajar el Ruado Passo, una calle estrecha de mucho pendiente, por donde se encuentra una escalinata atractiva mediante la cual se accede a la iglesia del Santísimo Sacramento, de estilo bahiano, que está en la otra acera de la calle que es continuación de Rua do Carmo. Al final de la bajada, de Ruado Passo, subí a la colina del Largo Pelourinho, que dio nombre al barrio, al fondo de la cual me detuve en una plaza concurrida que, entre otros edificios, se encuentran de frente la Fundación Jorge Amado y en el flanco izquierdo la Iglesia de Nuestra Señora del Rosario de los Negros. La magnífica, imponente y solemne iglesia fue fundada en 1685 por una de las primeras hermandades de hombres negros en Brasil, construida por los esclavos que vivían en Salvador trabajando en su tiempo libre. Esta es, sin duda, uno de los símbolos del esfuerzo o de la obra de la creatividad negra en Bahía y en Brasil. Sus torres de estilo rococó están cubiertas de azulejos con escenas de devoción al Rosario de Lisboa, que data de 1790. Por esta parte se encuentran también cerca la Iglesia y el convento de san Francisco.

De vuelta a la Rua do Carmo, sin entrar en el CEPAIA, si se gira a la derecha y, en un pequeño desnivel, se llega a una plazuela adornada donde se encuentra el monumento a la Cruz del Pascual con un obelisco de columna hexagonal, con azulejos, coronada con una torre de base cuadrangular con ventanas de cristal en cuyo interior se puede ver la imagen de Nuestra Señora del Pilar, del siglo XVIII, y acaba en lo más alto en forma cónica. Dicha plazuela está rodeada de restaurantes, donde almorzábamos e incluso nos quedamos alguna tarde después de la última sesión para deliberar algunas propuestas cara a un futuro inmediato.

Más allá de Pelourinho, era preciso ampliar el espacio turístico en el que nos movíamos. Así lo hicimos aprovechando los días que nos quedaron después del Coloquio. En los sucesivos paseos por la villa de Salvador, experimenté en repetidas ocasiones que estaba deambulando entre las huellas del acervo africano desde la antigüedad hasta nuestros días. Eso era, por cierto, un paseo histórico y de reencuentro con las divinidades y con la sabiduría africanas, un terreno inexplorado.

Desde nuestra residencia temporal, guiados por Detoubab, en un coche de Uber, Michel y yo recogimos a Catherine, en dirección a la estación metropolitana de Sâo Joaquim. En esta primera parada, entramos en el gran supermercado que, en su exterior, cuenta con una feria de referencia especial para la población negra, donde es posible encontrar todo cuanto se antoje la imaginación. Ahí me encontré por cuarta vez, por

casualidad, con mi gran amigo Macaulay Pereira Bandeira, un doctorando de la UNILAB, con el que tuve una breve conversación y, poco después, nos despedimos… En medio de este ambiente típico y comercial, Michel compró una mochila con un buen diseño y adornos especiales. A la salida, echamos un vistazo al "Jeito de Viver" ("Modo de Vivir"), en Nova de Sâo Bento 34, una de las tiendas cercanas, de ahí cogimos algo de ropa, personal o para llevar de recuerdo a las familias. Hecho esto, emprendimos el largo recorrido que nos condujo a varias vías y a la Avda. del Sete de Setembro, donde pudimos contemplar el aspecto exterior de la nueva Catedral y, en un cambio de rasante, llegamos a la Plaza del poeta Castro Alves, un poeta abolicionista bahiano que se hizo famoso por su poemario *Navio Negreiro*, donde narra las condiciones de los negros en los viajes de los barcos exclusivos de la trata, con cuya estatua me hice una foto.

Echando una mirada exploratoria alrededor de dicha plaza, me llamó tanto la atención una pequeña iglesia gótica que se veía a la derecha. Para cerciorarme de todo, en solitario bajé las escleras, entrando en el recinto, topé con la guía amable, una señorita de unos veintitantos años. Estaba en la iglesia de Nuestra Señora de la Barroquinha, que conserva una interesantísima exposición de las Orisas, las divinidades yorubas. Como me encontraba muy a gusto y entretenido con la explicación que escuchaba, entre ellas, que las reliquias cristianas de los altares habían sido sustituidas por esas divinidades… Llamé a Michel y a Detoubab para que viniesen y disfrutaran conmigo del testimonio de ese gran hallazgo. Permanecimos ahí durante un buen rato, en el patio nos rociamos en la cabeza con el chorro de agua de la fuente de la bendición, echando unas monedas al fondo y haciendo tres deseos, hicimos fotos con otras divinidades, tanto yorubas como de las demás culturas africanas.

¡Un dato curioso! Al extender mi firma en el Cuaderno de los visitantes, no recuerdo exactamente qué frase puse en él, en una mesita contigua posé mi móvil y se quedó ahí, al regresar a la Plaza de Castro Alves me di cuenta de que no lo tenía, pero mis compañeros me tranquilizaron asegurándome de que no lo habían visto conmigo y que, probablemente, lo había dejado en el hotel. Pero no fue eso: tuve la suerte de recuperarlo unas horas después de milagro, un milagro que quizá las Orisas yorubas habrían infundido a la joven e inteligente guía. Lo contaré enseguida…

Poco más tarde, a primeros de diciembre, es decir casi un mes y medio de mi regreso a España, mi amigo Macaulay con quien mantengo una fluida correspondencia, me proporcionó, en un largo mensaje por WhatsApp, toda la información sobre lo que había visto, certificándome que el homenaje a las Orisas se debe al hecho histórico de que la primera institución religiosa de matriz africana en esta zona se creó cerca de esta iglesia. Ilé Asé Airá Intilé fue fundada por tres mujeres africanas llamadas Adetá o Iyá Detá, Iyá Kalá e Iyá Nassô. Posteriormente, debido a la persecución política, este patio fue transferido a EngenhoVelho, donde se encentra la Casa Blanca (Ilé Iya Nassô Oká). Una buena precisión que satisface con creces lo que pensaba al visitar aquel lugar privilegiado.

Abandonando la plaza poética Castro Alves, observé rápidamente que una pared del edificio que sirve de bifurcación de la Rua Chile y la Rua Ruy Barbosa, estaba totalmente cubierta de un extenso panel escrito en jeroglífico egipcio. ¡Me quedé muy atónito durante unos segundos! ¡Qué pena que no lo pude descifrar! Pensé enseguida que esto sería, ciertamente, uno de los documentos de la eterna sabiduría africana que, desde el Egipto de la Negritud, había sido transportado a esas tierras, y que debería ser objeto de una investigación profunda. Se lo dije a Michel y, juntos, hicimos una foto

dejando que fuera visible el fondo de la inscripción milenaria. El amigo Macaulay, refiriéndose a este dato concreto que le comenté, me hizo esta puntualización:

"Salvador es una ciudad negra con una extensa producción de arte que busca civilizaciones africanas, mientras que un buen ejemplo es el movimiento de bloques Afro Carnival, el más conocido es Ilê Ayê que tiene muchas canciones que se refieren a Kemet."

¡Perfecto! La verdadera historia nos ha enseñado que, desde la escarpada región de los Grandes Lagos, hábitat del *Homo habilis*, del *Erectus* y de los *Sapiens*, los márgenes de las orillas del río Nilo fueron una de las grandes rutas migratorias de la Humanidad, donde los africanos, guiándose por ellas, emprenden un largo viaje en el que van construyendo distintos asentamientos hasta llegar a la Delta, en su desembocadura con el mar Mediterráneo, un nuevo territorio al que dan el nombre de Kemet o Kemit, tierra negra porque la habitan ellos que, a su vez, los griegos llamaron Aithiopía, País de Negros. Aquí es donde alcanzan el apogeo incomparable en todas las ciencias, teóricas o especulativas y prácticas cuyo diseño será materializado en todos los ámbitos. De la misma manera que lo imprimen en su arquitectura eterna cuyos modelos son las pirámides, los templos y las tumbas, lo graban en sus jeroglíficos. Por ende, el panel de la pared de la bifurcación de las dos calles que acabamos de ver, es precisamente un extracto de su eterno pensamiento. Esto invita a los egiptólogos a descifrarlo y a averiguar la presencia antigua de los Negros en Brasil.

Siguiendo nuestro itinerario por la Rua Chile, aterrizamos en la Praça de Thomé de Sousa, que exhibe su estatua en el centro franqueado, entre otros edificios, por el antiguo palacio de los Gobernadores, la antigua biblioteca Pública e Imprenta oficial, la antigua y la nueva sede del Ayuntamiento. A continuación, llegamos a la Praça da Sé, con la figura visible y sobresaliente de la estatua de Zumbi dos Palmares, el principal líder de Quilombo dos Palmares que fue el primer estado afrodescendiente libre de la esclavitud en Brasil, que existió entre 1580 y 1710, organizado por esclavos negros fugitivos y sus descendientes, donde fructificó también un mestizaje con indígenas y minorías blancas, y afrontó durante más de un siglo a la opresión colonial portuguesa. Como signo de aquella resistencia afrodescendiente, el aeropuerto de Maceio, capital de Alagoas (próximo a Pernambuco y Serra da Barriga donde se encontraba Quilombo dos Palmares) se llama, precisamente, Zumbi dos Palmares en honor a su insigne valor combativo y revolucionario.

Por eso, en 1980, el Movimiento Negro Brasileño eligió el 20 de noviembre, como el día de la Conciencia negra para rendir otro homenaje a Zumbi dos Palmares conmemorando, en concreto, la fecha de su muerte violenta el 20 de noviembre de 1695, en contraste con el 13 de mayo de 1888 (día de la falsa abolición de la esclavitud). Debo recordar, otra vez, que estas últimas precisiones me han sido aportadas por el inolvidable amigo Macaulay quien me confirmó finalmente que Terreiro de Jesus es una plaza que no fue inaugurada en el período colonial (siglo XVI) en Salvador. En efecto, dicha plaza es la que, además de la primera o la vieja Catedral, cuenta con más iglesias de esta gran villa. Michel nos grabó un vídeo cuyo tema fundamental fue lo que representaba.

Es muy probable que no fuera inaugurada por la autoridad colonial, como lo indica Macau, por haber sido un patio de tortura y venta de esclavos y que aquellas iglesias,

obedeciendo las órdenes del 8 de enero de 1454 por las cuales la Iglesia Católica y la Bula del Papa Nicolás V echaron la bendición a la esclavitud y a la trata de los negros, certificaban la veracidad de aquella atrocidad al mismo tiempo que declaraban su máxima fidelidad a la dogmática romana. Esta es la extrema contradicción de una religión que, desviándose de la teoría y de la práctica de la vida que nos dejó el mismo Cristo, ha transcendido a través de los tiempos. Por eso, habría que admitir que, partiendo del hecho de que "No se encuentra en el Evangelio ninguna condena a la esclavitud.[46]", el cristianismo había bendecido todas las formas de esclavitud que ha sufrido la humanidad desde la muerte de Cristo hasta más allá del siglo XVIII.

Desde la Plaza de Jesús fuimos en taxi a la casa que había alquilado Sébastien; pocos minutos después, sonó el móvil de Detoubab. La amable señorita de la Iglesia de la Barroquinha le avisaba que había encontrado mi móvil en una de sus mesitas. Al cogerlo, lo abrió y comprobó que el último de mis contactos era el suyo. Inmediatamente, regresamos hacia el local en un Uber y así recuperamos mi aparato. Fue Detoubab el que bajó las escaleras y, con un especial "muito obrigado", lo cogió mientras lo esperábamos en el coche. Sinceramente, fue excepcional el comportamiento de aquella inteligente guía que mereció, merece y merecerá, por nuestra parte y mía en particular, todos los elogios del mundo.

Como estábamos cansados, dijimos al chófer que nos llevara a un sitio cómodo para cenar, así, siendo buen conocedor de la localidad, nos dejó en un restaurante de una playa de cuyo nombre no recuerdo… Al día siguiente, un domingo, después de tomar el desayuno, me vino a buscar Michel que se instaló el día anterior en un albergue cercano de un español, natural de Vizcaya, que había llegado al país en la década de los 70. Estuvimos charlando un rato en la sala de la recepción del hotel hasta que llegó Detoubab, con quien tomamos un Uber y nos dirigimos hacia el otro barrio donde vive Margarete. Ahí encontramos, además de su íntima amiga Catherine, también a William y a su mujer. Fuimos todo invitados por Margarete, ella y Catherine nos ofrecieron un manjar que degustamos a mediodía. Tras la larga tertulia, nos llevó William a otra zona algo alejada y nos paramos en una conocida heladería para probar lo típico de Salvador. Desde ahí nos trasladamos al Lago de las Orisas, donde permanecimos más de una hora, tomando imágenes de sus múltiples posiciones. Lo curioso de esas divinidades es que parecen estar en constante movimiento conforme se desplaza en el espacio el que las contempla. En otros términos, ofrecen imágenes totalmente cambiantes según las perspectivas de sus observadores. Eso era, para mí, como si ellas me hubiesen impulsado a hacer este camino que lleva desde el grado ínfimo de lo material, pasando por la extensa categoría de los seres animados, entre los cuales se sitúa la realidad humana, subiendo a los espíritus finitos e infinitos hasta llegar al reino del mismo *Olorung* u *Olodumare*, el *Dios eterno*, *Ens causa sui* del sistema cosmogónico de los Yoruba, del que yo mismo he hablado tanto en mis escritos sobre el pensamiento clásico o tradicional africano… Esta visita sapiencial me llenó tanto de alegría y, con ella, al regresar al hotel, cené y subí a la habitación donde descansé estupendamente.

El amanecer de un día soleado y tropical me recordó que se acercaba la hora de finalizar mi viaje, pensando en ello desayuné, poco después fui al albergue en el que se alojaba Michel que se encontraba a 150 metros más o menos. Detoubab y Catherine se unieron con nosotros, nos dimos un paseo por el barrio, como era habitual, y almorzamos todos juntos; tras eso alquilamos un coche de Uber para aprovechar al máximo sus servicios e ir a Ribeira, el sector norte de Salvador, con el fin de visitar sus monumentos y

[46]. Alexandre Skirda, *La traite des Slaves du VIIIe au XVIIIe siècle. L´esclavage des Blancs*, o. c., p. 45.

recorrer sus playas, en una hora punta y con atascos de circulación… Hicimos la primera parada en una enorme playa concurrida, con quioscos, de la que la gente ya se retiraba.

De acuerdo con el vaivén de los viandantes, me parecía estar en Labadi, una de las playas preferidas de Accra, en Ghana, o quizás, en una otra de la bahía de Biafra, en Nigeria, que no conozco todavía. El lugar es algo privilegiado, maravilloso, acogedor, fruto del juego de la naturaleza donde el mar, entrando en la tierra, dibuja una bahía exenta de grandes olas. Esta sería, quizás, la que habría dado su nombre al Estado de Bahía. En sus extremos opuestos pudimos diferenciar, desde lejos, las distintas clases de favelas de las otras edificaciones de las clases media y alta de la sociedad brasileña. Los bañistas que desean darse un chapuzón pueden meterse y caminar una distancia de uno o más kilómetros, sin que el nivel del agua alcance medio metro de profundidad…

Nos metimos un poco en la arena, e incorporándonos en la acera, bebimos en uno de los quioscos cercanos el rico agua de coco... Retomando nuestro itinerario, tuvimos la oportunidad para comprobar el ambiente divertido que reinaba en ciertas zonas, donde las multitudes de todo color celebraban la fiesta del lunes, día 28 de octubre. Nos detuvimos en un pequeño puerto y contemplamos su curiosa y pequeña iglesia del siglo XVII, dedicada a Nuestra Señora de la Concepción, vigilada a pocos metros por un faro; tras hablar con unos estudiantes, topamos con los pescadores en plena faena… Bordeamos una colina donde se encuentra otro monumento de singular importancia que enseguida descubriremos, para llegar al otro lado, a la playa Boa Viagem…

A la vuelta, bajando por la misma ruta, a la izquierda, en lo alto aparecía erguida otra iglesia histórica, la de Nuestro Señor de Bonfim, de estilo neoclásico y fachada rococó, como la de Nuestra Señora del Rosario de los Negros, de Pelourihno, a diferencia de que aquí se realiza, anualmente, la “Fiesta del lavado del Buen Fin” en la escalinata, donde las bahianas vestidas con traje típico lavan con agua perfumada y con cierto jolgorio sus escalones, una reminiscencia del *candombe*, que es la expresión viva del reconocido baile de tradición africana… El ambiente nos invitaba a detenernos un poco, para buscar la mejor perspectiva en la que podíamos hacernos de alguna o de otra manera con sus imágenes preferidas. En definitiva, estábamos poniendo fin a nuestra excursión turística y, con ello, tenía que sacar una conclusión personal.

¡El tiempo apremiaba! ¡Qué pena me daba que no hayamos podido visitar otros monumentos! Desde el pie de la colina de la iglesia de Nuestro Señor del Buen Fin, emprendimos el viaje de regreso por otra dirección… A las 20h llegamos al hotel, donde me esperaba el chofer de la empresa Mais Bahía cuyos servicios había contratado para los traslados de llegada y viceversa. Sin detenerme más, me despedí de todos con fuertes abrazos: de Detoubab, nuestro guía fraterno y predilecto, de Catherine y de Michel que se quedaron unos días, en Bahía y en Recife. Subí por última vez a mi habitación para recoger el equipaje, bajando al instante a la recepción, entregué las llaves al personal con un ¡adiós! Entré en el coche en dirección al aeropuerto para coger el vuelo Salvador-Lisboa-Madrid, el 28 de octubre de 2019, a las 23:50, como tenía previsto, llegando por fin a León al día siguiente, 29, a las 22:45.

Por último, pienso que mi breve estancia en Salvador de Bahía viene a confirmar la información que había obtenido desde hace casi cuatro décadas. Recuerdo que, en mi viaje de investigación a los Estados Unidos de América (1980-1981), mantuve una serie de entrevistas con distintas personalidades. La primera de ellas fue la que me concedió el político de origen trinitense Stokely Carmichael en su apartamento, en Washington D.C., aun que no anoté la fecha, no obstante, creo que me recibió a finales de enero o principios de febrero de 1981. Este notable activista del *Black Power* me dijo que había un elevado porcentaje de afrodescendientes en Brasil más que en Estados Unidos y que

estos estaban muy discriminados. Un mes después, tuvo un encuentro muy emotivo con Mongo Beti, en Howard University, también en Washington D.C., en la presentación de su *Revue* y *Éditions des Peuples Noirs*.

Sin salir de dicha villa, en mayo de aquel año asistí, en uno de los actos organizados por el grupo Black Coffee, a una conferencia pronunciada por el Dr. Ivan Van Sertima, afrodescendiente de Guayana inglesa e ilustre profesor de la Rutgers University, New Jersey, quien me iluminó y me lanzó definitivamente al centro de la investigación de las culturas africanas más allá del Océano Atlántico. El Dr. Sertima fue el fundador del *Journal of he African Civilizations*, autor de una gran variedad de obras, entre las cuales es imprescindible retener estos títulos: *They came before Columbus*, su obra cumbre que he citado anteriormente; *Blacks in Sciences*, *ancient and modern*; de *African Presence in early Europe*; de *African presence in early Asia*; *de African presence in earley America*, en los que aparece como coautor y editor; etc. etc.

Los pasos seguidos por este gran esfuerzo nos demuestran que la herencia de la creatividad africana que se encuentra esparcida en todo el mundo y, de forma especial, en Abiayala, América del Sur, y en América del Norte, merece un estudio pormenorizado en cualesquiera de las áreas donde emerjan sus vestigios, una orientación que no ha encontrado suficiente espacio en Brasil por el mero hecho de que incluso los más obcecados e inmersos todavía en los falsos mitos, incapaces de liberarse de la "ingeniera histórica" y de aportar nada a la investigación de las disciplinas intelectuales, no tienen otro tema de estudio que el de la esclavitud.

Pues, si no conocen más que la esclavitud de los negros, el amplio horizonte epistemológico que ofrece el saber humano en la actualidad es una señal de alarma que les exige despertarse del letargo milenario y ponerse las pilas para estudiar la esclavitud de los blancos. Por eso, además de la recomendación de la obra del Dr. Ivan Van Sertima, he citado en algunas páginas del presente artículo *La traite des Slaves du VIIIe au XVIIIe siècle. L´esclavage des Blancs*, de Alexandre Skirda, un libro que puede inspirar a cualquier investigador riguroso e independiente a escribir una tesis doctoral u otro tratado sobre el tema.

© Eugenio Nkogo Ondó

León, 17 de marzo de 2020.

Recebido em: 11/10/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): ONDÓ, Eugenio Nkogo. Génesis y desarrollo del II Coloquio Internacional-taller representaciones de los africanos y personas de ascendencia africana en los manuales escolares, perspecivas afro-descoloniales, apuestas prácticas y teóricas. Un evento truncado. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.614-652, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Ondó, Eugenio Nkogo. (jan./jun. 2022). Génesis y desarrollo del II Coloquio Internacional-taller representaciones de los africanos y personas de ascendencia africana en los manuales escolares, perspecivas afro-descoloniales, apuestas prácticas y teóricas. Un evento truncado. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 614-652.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.653-665 | jan./jun.2021 * ISSN: 2764-1244

Línguas e identidades: Um ensaio sobre as representações identitárias de Hugh Masekela

Óscar Fumo *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6186-3032

Resumo: Ainda há quem acredita que a África é um país, uno, e onde só existem animais selvagens e pessoas sem cultura nem tradições. Essa foi a imagem construída pelo colonialismo. No entanto, sabe-se, por evidências históricas, que a África é o berço da humanidade e, sem dúvidas, possui intelectuais e artistas de todo tipo. Neste trabalho, apresenta-se um ensaio sobre as representações identitárias do compositor, cantor, trompetista sul-africano Hugh Masekela (1939 – 2018). A música consegue transmitir e agregar identidades socioculturais e exprimir um consjunto de sentimentos de um grupo sociail ou mesmo de uma nação. A carreira de Masekela carrega essas imprissões digitais das africanidades e busca representar o seu grupo e tradições. A pesquisa visa analisar essas representações identitárias em suas obras. Analisando diversos materiais discográficos produzidos pelo Masekela se concluiu que há uma marca permanente de identidade nas músicas, especialmente no saxofone, instrumento predileto dele e de expressão por meio do som afrimações das africanidades.

Palavras- chave: Identidade; Representações; Cultura; Hugh Masekela

Izilimi kanye Nobunikazi: I-eseyi mayelana nokumelelwa kobunikazi buka-Hugh Masekela

Umbono: Basebaningi abacabanga ukuthi i-Afrika iyizwe elilodwa nokuthi kunezilwane zasendle kuphela, ezingenamasiko namasiko. Lowo kwakuwumbono owalethwa ubukoloniyali yonkana i-Afrika. Siyazi ukuthi i-Afrika iyisizinda sobuntu futhi, ngaphandle kokungabaza, inongqondongqondo namaciko azo zonke izinhlobo. Lo msebenzi wethula indaba yomculi waseNingizimu Afrika, umqambi, umculi, u-Hugh Masekela, owazalwa ngo-1939 futhi washona ngo-2018. . Umsebenzi kaMasekela uphethe le minwe yabantu base-Afrika futhi ufuna ukumela iqembu namasiko akhe. Ucwaningo luhlose ukuhlaziya lezi zithombe zobuyena emisebenzini yakhe. Kucutshungulwa amarekhodi ahlukahlukene akhiqizwe uMasekela, kufinyelelwe esiphethweni sokuthi kunophawu oluhlala njalo lokuzibonakalisa ezingomeni, ikakhulukazi ku-saxophone, insimbi ayithandayo nendlela azizwa ngayo ngokuzwakala kwama-Afrika.

Amagama angukhiye: Ubunikazi; Izethulo; Isiko; Hugh Masekela

Languages and Identities: An essay on the identity representations of Hugh Masekela

Abstract: There are still many who believe that Africa is one country and that there are only wild animals there and people without culture or traditions. That was images brought by colonialism. We know, with historical evidences, that Africa is the cradle of humanity and, without a doubt, has intellectuals and artists of all kinds. This work presents an essay about identities representations of the composer, singer, trumpeter south-african Hugh Masekela (1939-2018). Music manages to transmit and aggregate sociocultural identities and express a set of feelings of a social group or even of one nation. Masekela's career carries these fingerprints of Africanities and seeks to

* Mestre em Linguística Aplicada; Docente e Investigador, Assistente Universitário no Depto de Línguas da Universidade Eduardo Mondlane (UEM); Membro do Projecto de Investigação em Literacia Académica da UEM; Leitor de Português na Universidade do Zimbabwe. E-mail: oscarfumo@gmail.com

represent her group and traditions. The research aims to analyze these representations of identity in his works. Analyzing various record materials produced by Masekela, it was concluded that there is a permanent mark of identity in the songs, especially in the saxophone, his favorite instrument and expression through the sound of Africanities.

Keywords: Identity; Representations; Culture; Hugh Masekela

> "A decade or two from now, African society will be the first in human history to have abandoned its native tongues in preference to those manipulated by colonial rule if we do not soon reinstitute our own languages back into our homes, schools and social interaction with each other".[1]
>
> Hugh Masekela

Introdução

As ideologias da negritude e da renascença africana que se construíram sob a memória da escravidão, do colonialismo e do apartheid, resultaram na construção de um discurso nativista de uma África singular que imprimiu nos africanos uma representação de si mesmos como um povo uno, coeso e com tradições muito particulares. Embora se tenham enfraquecido com o surgimento e a consolidação de Estados nacionais, essas ideologias, como faz notar Mbembe (2001), parecem estar a ressurgir sob o impacto da globalização, recombinando-se, ganhando novos ímpetos e reinvocando a tradição e a ideia de uma africanidade essencial.

Se algumas categorias identitárias, como raça e ancestralidade comum, que outrora foram altamente produtivas, já não são eficazes para a fixação da pretendida africanidade, outras categorias ganham expressão e têm sido evocadas e utilizadas. As línguas, concebidas como depositárias do que é tipicamente africano, aparecem como recursos simbólicos privilegiados de identificação. É interessante notar que, associado à ideia de que existe a necessidade de maior valorização e preservação das línguas africanas, alegadamente em desaparecimento por força do "imperialismo" das línguas ocidentais, coloca-se o argumento de que se deve fazê-lo para preservar as identidades africanas sob a ameaça de erosão. Dois aspectos se confundem nesses discursos, nomeadamente a necessidade e a razão da valorização das línguas, e a necessidade de

[1] Dentro de uma ou duas décadas, as sociedades africanas serão as primeiras a terem abandonado as suas línguas a favor daquelas manipuladas por regras do colonialismo, se não reinstituirmos as nossas línguas, nas nossas casas, escolas e interacções sociais. [tradução nossa]

preservar identidades, vistas, neste sentido, como fixas, imutáveis e das quais a língua é apenas simples depositária e reflexo.

Se a legitimidade do primeiro aspecto é reconhecível e defensável, a do segundo é bastante problemática e passível de discussão. Neste ensaio, baseando-me em Hall (1992) e Bucholtz e Hall (2002), e fazendo a análise de conteúdo de um conjunto de discursos de Hugh Masekela produzidos em diferentes contextos, reflicto em torno do projecto de resgate e preservação da identidade africana proposto pelo célebre músico e activista político africano Hugh Masekela. Interessa-me discutir a razoabilidade e as possibilidades de tal projecto no tempo em que vivemos, caracterizado por mudanças, fracturas e deslocamentos (HALL, 1992), em que a fixidez cede à fluidez (BAUMAN, 2007). Defendo a tese de que a valorização e a preservação das línguas africanas deve justificar-se na medida em que elas constituem parte do riquíssimo repertório semiótico da humanidade e não quanto simples repositórios de identidades tradicionais que se supõem autênticas, imutáveis e a-históricas.

O texto de Stuart Hall (1992) a identidade cultural na pós-modernidade, cuja ideia central é a de que as identidades, que uma vez foram centradas, coerentes e inteiras, estão agora a ser deslocadas, fragmentadas, permite-me localizar e pensar as razões do ressurgimento de reivindicações identitárias na pós-modernidade e na efervescência da globalização. O texto de Bucholtz e Hall "Language and Identity[2], que aborda sobre as tácticas de intersubjectividade, isto é, os mecanismos de construção de identidades com recurso a variados recursos simbólicos, ajuda-me a compreender como é que a língua é utilizada como recurso de identificação.

1 Hugh Masekela e o resgate da identidade africana

Hugh Rampolo Masekela, aclamado compositor, trompetista, cantor e activista político sul-africano, engajou-se nos últimos tempos da sua vida em projectos de sensibilização pelo que chamava "o resgate da identidade primária" dos africanos, que, para si, "reside nas línguas africanas" que estão a desaparecer. Masekela entendia que os africanos, principalmente os jovens residentes nos centros urbanos, estão progressivamente a deixar de usar as suas línguas nativas a favor das "línguas coloniais", de origem ocidental, e, assim, as culturas africanas vão igualmente desaparecendo.

[2] BUCHOLTZ, Mary e HALL, Kira. Language and Identity. In. Duranti (org.). *A companion to Linguistic Antropology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004.

Foto 1: Masekela tocando saxofone, em 2011.



Fonte: www.crawfurd.com

Bra Hugh, como era carinhosamente tratado, é um veterano da música africana, que iniciou a sua carreira nos anos 60 do século passado e tornou-se famoso por escrever e interpretar as canções “Soweto Blues” e “Bring him back home”, dois hinos africanos contra o apartheid na África do Sul, aquela denunciando a atrocidade do regime no bairro de lata de Soweto reservado aos negros e a última um grito, qual exigência, para a soltura de Nelson Mandela, o emblemático presidiário 46664 da Roben Island. O artista tornou-se numa das figuras africanas mais influentes também pelo seu activismo social, através da Hugh Masekela Heritage Foundation, que se dedica a iniciativas de luta contra a fome e a preservação da memória africana.

A alegação do artista era de que “as nossas línguas não são faladas pelos jovens”[3], muito influenciados pela cultura ocidental, resultando disso a perda da identidade e da cultura tipicamente africanas.

> Africanos, somos a única sociedade no mundo que imita outras culturas em detrimento da sua. Se não pararmos, vamos desaparecer; seremos extintos. Na verdade, há crianças e adultos hoje que são incapazes de construir uma simples frase em sua língua materna. É muito importante reavivar o conhecimento de todas essas coisas.[minha tradução][4]

Contra esse movimento, sugeria o “resgate da cultura africana”, que deve ser objecto de ensino nas escolas, tema de performances artísticas e promoção midiática.

> A nossa história e património são os mais ricos do mundo e a humanidade e a civilização começaram connosco, por isso é tão embaraçoso para mim que nos encontremos na situação em que estamos hoje. Então estou agora obcecado por transmiti-lo, é meu dever. O que estou a tentar fazer é resgatar o orgulho na herança, na identidade étnica, nas línguas. [minha tradução]”[5]

Esse movimento fez eco na imprensa e tem merecido a atenção de diversos activistas culturais africanos que, reconhecendo legitimidade no projecto, se mobilizam de variadas formas em prol da valorização e preservação, entre outros aspectos, das línguas africanas.

2 A questão das identidades na pós-modernidade

A questão das identidades na pós-modernidade foi muito bem tratada por Stuart Hall no seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”[6]. Para este teórico cultural e sociólogo jamaicano, as identidades modernas estão a entrar em colapso como consequência de um conjunto de mudanças de ordem estrutural que estão a transformar

[3] https://www.opais.co.mz/masekela-preocupado-com-desvalorizacao-das-linguas/
[4] Africans, we are the only society in the world that imitate other cultures at the expense of our own. If we don't stop, we are going to disappear; we are going to be extinct. In fact there are children and adults today that are unable to construct a mere sentence in their mother tongue. It is very important to revive the knowledge of all those things In Times Live 01/08/2017 https://www.timeslive.co.za/tshisa-live/tshisa-live/2017-08-01-africans-imitate-other-peoples-cultures-at-their-own-expense-says-hugh-masekela/
[5] Our history and heritage is the richest in the world and humanity and civilization started with us, so it's so embarrassing for me to find us where we are today. So I am now obsessed with imparting it, it's my duty. What I’m trying to do is restore pride in the heritage, in the ethnic identity, in the language.In Hugh Masekela: The official site https://hughmasekela.co.za/news/category/about-bra-hugh/
[6] HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, [1992] 2003.

as sociedades. Para Hall, as tradições do pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, o trabalho da linguística estrutural de Saussure, Foucault e a genealogia do sujeito moderno e o impacto do feminismo, afectaram as concepções de sujeito e de identidade. Com efeito, concepções essencialistas ou fixas de identidade foram ficando para trás, dando lugar a identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, formadas e transformadas continuamente.

> O sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um *eu* coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direcções, de tal modo que as nossas identificações estão continuamente deslocadas (HALL, 1992, p. 13).

Esta forma de pensar sublinha o carácter histórico da identidade, ou seja, que ela não "está impressa nos nossos genes" e "não são coisas com as quais nascemos", mas são formadas e transformadas no interior das representações. Hall (1992) mostra que, na actualidade, à medida em que as culturas – sistemas de representação identitária – se tornam mais expostas a influências externas, sob o impacto da globalização, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.

O mundo encolheu. As fronteiras diluíram-se. Os contactos intensificaram-se. Estamos interligados uns aos outros, através dos sistemas de comunicação; as viagens tornaram-se mais fáceis e rápidas, partilhamos imagens, etc. Vivemos na já anunciada aldeia global de McLuhan. O efeito de tudo isto, para o autor, é a desvinculação das identidades de tempos, lugares, histórias e tradições específicos.

Está colocação de Hall é particularmente interessante para o caso que abordamos aqui. É que a África, sobretudo o espaço urbano das grandes cidades como, por exemplo, Johannesburg, Abuja, Maputo, não está à margem destes processos, desconectada do resto do mundo.

Hoje, o jovem de Johannesburg ou de Maputo e o de Nova York, em continentes diferentes e separados por um imenso oceano, estão mais conectados e partilham gostos musicais, estilos de vida, ideias e referências mais do que faz o mesmo jovem sul-africano ou moçambicano com o seu compatriota da província do Limpopo ou de Niassa, no mesmo continente ou país.

Foto 2: O grande saxofonista africano



Fonte: IAfrica (2022)

Portanto, a ideia de que a "identidade africana" deve ser preservada de ameaças de erosão parece-nos ignorar essa nova ordem e continua a fundar-se numa perspectiva essencialista e estática de identidade. Baseia-se na ideia de que as pessoas que constituem um grupo identitário são fundamentalmente similares umas às outras e fundamentalmente diferentes de membros de outros grupos e o que as constitui é inevitável, natural e fixo (BCHOLTZ e HALL, 2004). Supõe que a identidade pré-existe aos indivíduos, os quais apenas têm de se conformar a ela, não a trair e cuidar que não seja corrompida, conforme sugere um discurso como este: I've got to where am in life not because of something I brought to the world but through something I found – the wealth of African culture[7]".

É difícil reconhecer a legitimidade de discursos semelhantes e a sua produção só se pode entender como algumas das reacções contraditórias ao impacto da globalização, como aquilo que Hall (1992, p.77) designa "o grito dos angustiados daqueles que estão convencidos/as de que a globaização ameaça solapar as identidades". E não faltam gritos como estes nos discursos de Hugh Masekela: "They [parents] will say: *Once upon a time*

[7] Eu estou onde estou na vida, não por causa de algo que acrescentei ao mundo, mas por causa do que aqui vim encontrar – a riqueza da cultura africana. [minha tradução] In The Guardian https://www.theguardian.com/music/2013/mar/12/hugh-masekela-womadelaide-african-culture

we were Africans."[8] "In 20 years from now, when people ask my grandchildren who they are, they'll say: *it is rumoured that we used to be Africans* - long ago"[9].

Entender as identidades como representações flexíveis, contextuais, como dispositivos discursivos (HALL, 1992, p. 62), ao contrário de categorias fixas e imutáveis, é cada vez mais importante na actualidade, em que, cada vez mais, se assiste à ampliação e intensificação da exposição e influências de culturas.

Pensamos que quaisquer iniciativas ou lutas contra as tendências homogeneizadoras da globalização e contra as desigualdades geradas por essa nova ordem só podem ter capital mobilizador se tomarem em consideração que as identidades, como dizem Bucholtz e Hall (2004, p. 376), não são atributos individuais, mas situacionais, são produtos de acções sociais situadas, e, como tal, mudam, recombinam-se para corresponder a novas circunstâncias. Portanto, os indivíduos não são simples espectadores da acção da cultura sobre eles, mas agentes que reconfiguram estrategicamente as suas representações.

3 Língua como categoria identitária

Bucholtz e Hall (2004, p. 369), referem que, entre muitos recursos simbólicos disponíveis para a produção cultural da identidade, a língua é o mais flexível e penetrante. Língua e identidade associam-se de forma muito estreita. Como diz Kramsch (1998, p. 3), a língua, por um lado, expressa uma realidade cultural, na medida em que as palavras que usamos referem-se a uma experiência comum; expressam factos, ideias ou eventos que são comunicáveis porque reportam a um estoque de conhecimentos sobre o mundo partilhado. Por outro lado, através da língua, membros de uma comunidade ou grupo social criam experiências e lhes atribuem significados.

No entanto, a compreensão das identidades como sendo social e historicamente situadas e, portanto, flexíveis, mutáveis, permite compreender que a língua não constitui uma "prisão" para o processo de identificação dos indivíduos. Língua e identidade são mutuamente constitutivas (NORTON E TOOHEY, 2011) e os indivíduos têm o poder de agência. Eles podem engajar-se estrategicamente com uma ou outra língua que projecte a identidade que lhes é circunstancialmente conveniente. Isto vai contra a tendência de se

[8] Dir-se-á: "era uma vez os africanos." [minha tradução]. In Hugh Masekela oficial site.
[9] Dentro de 20 anos, quando perguntarem aos meus netos quem eles são, eles dirão: há rumores de que erámos africanos, há muito tempo. [minha tradução] In The Guardian.

pensar que entre a língua e a identidade se estabelece uma conexão natural e o indivíduo necessariamente pertence a um grupo porque usa a língua desse grupo.

A língua, como diz Kramsch (1998), é uma arena onde alianças e fidelidades políticas e culturais são disputadas. Os indivíduos podem, desejando uma determinada identificação, engajar-se com uma determinada língua e não com outras. Esses desejos não são dissociáveis da forma como a sociedade está estruturada e dos valores atribuídos a uma ou outra identidade e à língua associada. Como sublinham Norton e Toohey (2011, p. 3), questões identitárias estão imbricadas com relações de poder na sociedade.

Pensamos que, quando se pensa sobre questões de língua e identidade no contexto dos países africanos, multiculturais, multiétnicos e multilíngues, não se pode ignorar a questão das relações de poder envolvidas nos processos de construção identitária dos indivíduos. Esta questão é muito mais relevante quando se tem em conta que, nessas sociedades, as línguas oficiais, por conseguinte de maior prestígio, são as ditas ocidentais, sem vinculação com as tradições.

É nestas línguas que os indivíduos são escolarizados; são estas línguas que permitem maior mobilidade social e estão vinculadas à nova ordem global. Com efeito, é compreensível que, tendencialmente, os indivíduos se engagem com a aprendizagem dessas línguas vistas comos recursos simbólicos que conferem capital social distinto e projectam as identidades desejadas. Portanto, a relação entre língua e identidade não é natural, mas construída, social e historicamente justificada. Não é por acaso que a África do Sul oficializou 11 línguas, na Constituição de 1996:

> The official languages of the Republic are Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu. (2) Recognising the historically diminished use and status of the indigenous languages of our people, the state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages.[10]

[10] Constituição da república da África do Sul (1996)

Quadro 1: Línguas e quantidade de usuários

Language	Subfamily	1st language share	1st language users	2nd language users	All users
Afrikaans	Low Franconian	13.5%	6.9 million	10.3 million	17.2 million
English	West Germanic	9.6%	4.9 million	11.0 million	15.9 million
isiNdebele	Nguni	2.1%	1.1 million	1.4 million	2.5 million
isiXhosa	Nguni	16%	8.1 million	11.0 million	19.1 million
isiZulu	Nguni	22.7%	11.6 million	15.7 million	27.3 million
Sesotho	Sotho-Tswana	7.6%	3.8 million	7.9 million	11.8 million
Sesotho sa Leboa (Sepedi)	Sotho-Tswana	9.1%	4.6 million	9.1 million	13.8 million
Setswana	Sotho-Tswana	8%	4.1 million	7.7 million	11.8 million
siSwati	Nguni	2.5%	1.3 million	2.4 million	3.7 million
Tshivenda	Sotho-Makua-Venda	2.4%	1.2 million	1.7 million	2.9 million
Xitsonga	Tswa-Ronga	4.5%	2.3 million	3.4-million	5.7 million
Source: Constitution	*Source: Glottolog*	*Source: Census 2011*	*Source: Census 2011*	*Source: Webb 2002*	*Estimate*

Fonte: South Africa Gateway (2018, s.p.)

4 A legítima causa de Masekela ou “essencialismo estratégico”?!

Os fortes e cada vez mais intensos e frequentes contactos provocados pela globalização e dos quais decorrem os deslocamentos e fragmentações referidos em Hall (1992) têm efeitos à escala global. O desenvolvimento das comunicações promovido pelas novas tecnologias, a facilidade de transportes e viagens, bem como a acessibilidade de cadeias de televisão internacionais têm possibilitado uma maior circulação de pessoas, ideias, e exposto culturas umas às outras.

A África não é uma excepção e é compreensível que surjam reacções aos efeitos desses contactos e das mudanças que originam. O apelo às identidades “tradicionais” surge, como referem Bucholtz e Hall (2004, p. 371), geralmente sob condições de contactos e de desestruturação, em que membros de grupos sentem que a sua representação de identidade cultural está ameaçada. Com efeito, tendem a reificar distinções e a atribuir uma importância particular à manutenção ou reabilitação de algumas categorias, como as suas línguas (KRAMSCH, 1998).

> What I'm trying to do is restore pride in their heritage, in their ethnic identity, in their language and in their artists[11].

Pensamos que o projecto de Hugh Masekela constitui uma dessas reacções aos efeitos da nova situação global. Essas reacções são contraditórias em si, uma vez que, ao mesmo tempo que se celebra e reivindica a integração nessa nova ordem, cria-se, contra os seus efeitos, resistências e "proteccionismos" variados. O que fazemos notar neste texto é a incoerência de discursos que procuram essencializar as identidades africanas, num tempo em que, por força sobretudo da globalização, os indivíduos estão expostos a variadas referências.

> Today, that's all disappeared. People in the townships – particularly the youth – have completely lost that element. And with it, they've lost a huge part of both who they were and who they are. Kids have no idea of their history, of what their mothers and fathers and neighbours went through, or the role music played in binding communities together and helping people survive the years of oppression. They're listening to other music, by other artists in genres that aren't part of township culture, and sung in English.[12]

O sentimento de perda experimentado por Masekela é efeito dessa nova situação global que expõe pessoas e culturas umas às outras. Mas é, também, reflexo de que as diferentes culturas não estão dispostas simetricamente nesta nova ordem. Há relações de poder em jogo. O espaço urbano referido pelo artista é uma grande arena onde essas relações de força se exercem, onde, como diz Kramsch (1998), alianças e fielidades políticas e culturais são disputados.

Considerações finais

Pensamos que as línguas e outros símbolos e categorias identificação cultural participam das relações de poder, e os indivíduos, com a sua capacidade de agência, agem estrategicamente engajando-se com aqueles recursos e símbolos que lhes possibilitam as identidades a que aspiram. O discurso de restauração e preservação de

[11] O que estou a tentar fazer é restaurar o orgulho pelo património, identidade étnica, línguas e artistas [tradução nossa] In The Guradian (endereço acima indicado).
[12] Hoje, tudo desaparecu. As pessoas nas cidades, particularmente os jovens, perderam todas as tradições e, com isso, perderam parte fundamental de quem eram e quem são. As crianças não sabem a sua história, a dos seus parentes e de como as suas comunidades resistiram à opressão. Eles ouvem outras músicas, de outros artistas, de artistas estranhos à sua cultura, e cantam em inglês.

línguas e identidades é redutor se pretender que os indivíduos se engagem com determinadas línguas e outros recursos simbólicos por alegada conexão natural com as suas identidades, estas mesmas concebidas como fixas, coesas, unitárias e estáveis. No caso das línguas, mais do que encerrar ou reflectir identidades, elas participam da sua construção, num processo contínuo e historicamente situado. Uma leitura correcta do momento histórico parece-nos mais produtiva que quaisquer essencialismos, mesmo que momentaneamente sejam apelativos.

Referências

AFRICA DO SUL. **Constituição da República da África do Sul.** 1995. Disponível em: https://www.justice.gov.za/legislation/constitution/saconstitution-web-eng.pdf Acesso em: 30 mai.2022.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Language and Identity. In: DURANTI, Alessandro (Org.). **A companion to Linguistic Antropology**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p.369-394.

CRAWFURD. **Hugh Masekela.** Disponível em: www.crawfurd.com

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, [1992] 2003.

iAfrica: **Assuppol and the Hugh Masekela heritage foundation celebrate Bra Hugh's cultural legacy.** 2022. Disponível em: https://iafrica.com/assupol-the-hugh-masekela-heritage-foundation-celebrate-bra-hughs-cultural-legacy-23-january-2022/ Acesso em: 22 mar. 2022.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Revista Estudos Afro-asiáticos,** Ano 23, n°1, p. 172-209, 2001.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. **Identity, Language leraning, and social change.** Cambridge University Press, 2011.

SOUTH AFRICA GATEWAY. **The 11 languages of South Africa.** 2018. Disponível em: https://southafrica-info.com/arts-culture/11-languages-south-africa/ .Acesso em: 30 mai.2022.

Recebido em: 11/01/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): FUMO, Óscar. Línguas e identidades: um ensaio sobre as representações identitárias de Hugh Masekela. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p. 653-665, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Fumo, Óscar. (jan./jun.2022). Línguas e identidades: um ensaio sobre as representações identitárias de Hugh Masekela. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 653-665.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol. 2, nº 1 | p.666-667 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

Escrevendo em Língua Brasileira de Sinais-Libras/ Elis

Mariângela Estelita Barros*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3490-9963

Assista o Vídeo: https://youtu.be/8qVXFg3xHcE

Resumo: O trabalho intitulado *Escrevendo em Libras/ELiS* apresenta as regras básicas para a escrita de diferentes tipos de sinais com a ELiS, que é o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais. A Libras, assim como as demais línguas de sinais, apresenta sinais de vários tipos. Para efeito da escrita com a ELiS, foram identificados oito tipos de sinais, são eles, monomanuais, bimanuais simétricos, bimanuais assimétricos, bimanuais híbridos, sinais com mão de apoio, compostos, soletrados e sinais sem as mãos formados apenas por expressões não manuais. Na ELiS, existe uma regra básica para a escrita de todos os sinais que é a sequência em que seus caracteres, os visografemas, são escritos. Essa sequência é usada em uma ordem fixa que é Configuração de Dedos, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento. Essa ordem é seguida em todos os tipos de sinais, com exceção dos soletrados e dos sinais sem as mãos, que usam respectivamente apenas Configuração de Dedos e Movimento. No entanto, cada um dos oito tipos de sinais, em sua particularidade, sem desrespeitar a regra básica previamente mencionada, é escrito com características próprias, as quais são apresentadas ao longo do vídeo com exemplos em Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-Chave: Libras; Elis; Escrita

Ku tsala hi Ririmi ra Mavoko ra le Brazil: Elis

Xitlhokovetselo: Ntirho lowu nga na nhlokomhaka leyi nge “kutsala hi ririme ra mavoko/Elis” wu humesa milawu ya xisekelo yo tsala tinxaka to hambana ta swikombiso hi ELiS, ku nga Sisiteme Yale Brazil ya ku tsala hi Ririmi ra Mavoko. Ti- Libra, ku fana ni tindzimi tin’wana ta mavoko, ti ni swikombiso swa mixaka yo hambana-hambana. Hi xikongomelo xo tsala hi ELiS, ku tiviwile tinxaka ta tsevu ta swikombiso, ku nga, ti-monomanual, ti-bimanual ta xiyimo xa le henhla, ti-bimanual leti nga ringaniki, ti-hybrid bimanual, swikombiso swa mavoko leswi seketelaka, swikombiso leswi hlanganisiweke, leswi peletiweke na leswi nga riki na mavoko leswi vumbiweke ntsena hi swivulavulelo leswi nga riki swa mavoko. Eka ELiS, ku na nawu wa xisekelo wo tsala swikombiso hinkwaswo, ku nga ntlhandlamano lowu swimunhuhatwa swa swona, ti- visographemes, swi tsariweke ha wona. Ntlhandlamano lowu wu tirhisiwa hi ku landzelelana loku nga cinciki loku nga matsamela yatintiwu, ma lungisela ya mavoko, ndawu lowu wa articulação na movimento. Ku landzelelana loku ku landzeleriwa eka tinxaka hinkwato wa swikombiso, handle ka swikombiso leswi peletiweke na leswi nga riki na mavoko, leswi tirhisaka ntsena ku tsamisa ka mavoko hi ku landzelelana. Kambe, yin’wana ni yin’wana ya mixaka ya tsengu y xa tlanu na nharu ya swikombiso, hi ku hlawuleka ka yona, handle ko honisa nawu wa xisekelo lowu boxiweke eku sunguleni, yi tsariwe hi swihlawulekisi swa yona, leswi nyikeriweke eka vhidiyo hinkwayo hi swikombiso hi Ririmi ra Mavoko yale Brazil.

Marito ya nkoka: Libras; Elis; Ku tsala

* é mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, doutora em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutora pela University of Chicago. Atualmente, é professora de Escrita das Línguas de Sinais e de linguística nos cursos de Letras: Libras e Letras: tradução e interpretação em Libras e português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. É também criadora do Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais – ELiS, e coordena o Laboratório de Leitura e Escrita em Línguas de Sinais – LALELIS.E-mail: estelita@ufg.br

En écrivant en Langue Brésilienne des Signes – Libras/ Elis

Resumé: Le travail intitulé l'écriture en Libras/ELiS présente les règles de base pour l'écriture de différents types de signes avec ELiS, qui est le Système brésilienne d'écriture de la langue des signes. La Libras, comme les autres langues des signes, ont des signes de différents types. Aux fins de l'écriture avec ELiS, huit types de signes ont été identifiés, à savoir les monomanuels, les bimanuels symétriques, les bimanuels asymétriques, les bimanuels hybrides, les signaux avec la main d'appui, les signaux composites, orthographiés et sans mains formés uniquement par des expressions non manuelles. Dans ELiS, il existe une règle de base pour écrire tous les signes, qui est la séquence dans laquelle leurs caractères, les visographèmes, sont écrits. Cette séquence est utilisée dans un ordre fixe qui est la configuration des doigts, l'orientation de la paume, le point d'articulation et le mouvement. Cet ordre est suivi dans tous les types de sigaux, à l'exception les épelés et sans mains, qui n'utilisent respectivement que la configuation des doigts et mouviment. Cependant, chacun des huit types de signes, dans sa particularité, sans manquer de respect à la règle de base mentionnée précédemment, est écrit avec ses propres caractéristiques, qui sont présentées tout au long de la vidéo avec des exemples en langue brésilienne des signes.

Mots-clés: Libras; Élis; l'écriture

Recebido em: 02/06/2022

Aceito em: 02/06/2022

Para citar este texto (ABNT): BARROS, Mariângela Estelita. Escrevendo em Língua Brasileira de Sinais–Libras/Elis. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.1, nº Especial, p.666-667, jun./jun. 2022. Disponível em: https://youtu.be/8qVXFg3xHcE

Para citar este texto (APA): Barros, Mariângela Estelita. Escrevendo em Língua Brasileira de Sinais- Libras/Elis. (jan./jun.2021). Escrevendo em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Elias. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2(1): 666-667. Disponível em: https://youtu.be/8qVXFg3xHcE

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | Vol. 2, nº 1 | p.668-669 | jan./jun. 2022 * ISSN: 2764-1244

A Língua Gestual Angolana (LGA): uma introdução

João de Albertina Américo Cabeia Sachizembo*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2619-6609

Assista o Vídeo: https://youtu.be/veVh0SL_5lM

Resumo: Como um conjunto de signos convencionais, a língua é o meio pelo qual os membros de uma comunidade linguística servem-se para se comunicar. Há comunicação, quando os membros envolventes nela conseguem compreender-se e consentir a mensagem transmitida no acto da mesma. Por isso, não existe uma língua maior que a outra, visto que ela é o canal que une as pessoas da mesma família linguística. A comunidade surda serve-se dos gestos para se comunicar, entretanto, os gestos são para os olhos, o que as palavras são para os ouvidos. Se entre os falantes surdos a comunicação flui através dos gestos, é justo afirmar e concluir que existe uma língua gestual. Cada país tem, portanto, a sua língua gestual. A LGA é um sistema de sinais de ícone-cinético espaciais empregues pelos surdos angolanos na sua comunicação de forma natural e espontânea. No vídeo apresentado, apresentámos 4 temas, nomeadamente: A Datilologia da LGA, Família, Os meses e os números. No primeiro, ilustrámos de forma paulatina as letras que compõem a datilologia (de A a Z), isto é, na LGA. No segundo, ilustrámos alguns termos que designam membros de uma família, seja ela nuclear ou alargada: família, pai, mãe, filho, irmão, tio, sobrinho, avó, neto. Na LGA, os gestos para designar os substantivos não variam. No que tange à designação do género, fecha-se o pulso, deixando solto o indicador e passa-se bem perto da boca para designar o género feminino de uma palavra. Primeiro faz-se o gesto da palavra, depois o gesto de feminino. Neste caso, chamamos de movimentos bi-cinéticos (palavras realizadas através de dois movimentos). No terceiro, ilustramos os nomes dos meses (de Janeiro a Dezembro). Finalmente, ilustramos os números, numa contagem de 1 a 10. As palavras numa determinada língua, surgem, muitas vezes, fruto da necessidade da comunicação por parte dos falantes, outras, porém, fruto dos hábitos culturais. O mesmo ocorre na LGA, existem, portanto, gestos que surgiram através da realidade linguística vivida na comunidade surda de Angola.
Palavras-Chave: Língua Gestual; Sinais; Datilologia; Angola

Angolan Sign Language (LGA): an introduction

Abstract: As a set of conventional signs, language is the means by which the members of a linguistic community use each other to communicate. There is communication, when the members involved in it manage to understand each other and consent to the message transmitted in the act of the same. Therefore, there is no language greater than the other, since it is the channel that unites people of the same language family. The deaf community uses gestures to communicate, however, gestures are for the eyes, what words are for the ears. If, among deaf speakers, communication flows through gestures, it is fair to say and conclude that there is a sign language. Each country therefore has its own sign language. LGA is a system of spatial icon-kinetic signals used by Angolan deaf people in their communication in a natural and spontaneous way. In the video presented, we presented 4 themes, namely: LGA's typing, Family, The months and the numbers. In the first one, we gradually illustrated the letters that make up typing (from A to Z), that is, in the LGA. In the second, we illustrated some terms that designate members of a family, whether nuclear or extended: family, father, mother, son, brother, uncle, nephew, grandmother, grandson. In the LGA, the gestures to designate the nouns do not vary. Regarding the designation of the gender, the wrist is closed, leaving the index finger loose and it is passed very close to the mouth to designate the feminine gender of a word. First the gesture of the word is made, then the feminine gesture. In this case, we call bi-kinetic movements (words performed through two

* Email: joaocabeiasachizembo@gmail.com

movements). In the third, we illustrate the names of the months (from January to December). Finally, we illustrate the numbers, counting from 1 to 10. Words in a given language often arise as a result of the need for communication on the part of the speakers, others, however, as a result of cultural habits. The same occurs in the LGA, there are, therefore, gestures that emerged through the linguistic reality experienced in the deaf community of Angola.
Keywords: Sign Language; Signals; Typing; Angola

Langue des signes angolaine (LGA): une introduction

Résumé: En tant qu'ensemble de signes conventionnels, le langage est le moyen par lequel les membres d'une communauté linguistique s'utilisent les uns les autres pour communiquer. Il y a communication, lorsque les membres qui y participent parviennent à se comprendre et consentent au message transmis dans l'acte de celui-ci. Il n'y a donc pas de langue supérieure à l'autre, puisque c'est le canal qui unit les personnes d'une même famille linguistique. La communauté sourde utilise des gestes pour communiquer, cependant, les gestes sont pour les yeux, ce que les mots sont pour les oreilles. Si, chez les locuteurs sourds, la communication passe par les gestes, il est juste de dire et de conclure qu'il existe une langue des signes. Chaque pays a donc sa propre langue des signes. LGA est un système de signaux spatiaux icono-cinétiques utilisés par les sourds angolais dans leur communication de manière naturelle et spontanée. Dans la vidéo présentée, nous avons présenté 4 thèmes, à savoir: La dactylographie de LGA, La Famille, Les mois et les chiffres. Dans le premier, nous avons progressivement illustré les lettres qui composent la dactylographie (de A à Z), c'est-à-dire dans le LGA. Dans la seconde, nous avons illustré quelques termes qui désignent les membres d'une famille, qu'elle soit nucléaire ou élargie : famille, père, mère, fils, frère, oncle, neveu, grand-mère, petit-fils. Dans la LGA, les gestes pour désigner les noms ne varient pas. Concernant la désignation du genre, le poignet est fermé, laissant l'index libre et on le passe très près de la bouche pour désigner le genre féminin d'un mot. D'abord le geste de la parole est fait, puis le geste féminin. Dans ce cas, nous appelons mouvements bi-cinétiques (mots exécutés à travers deux mouvements). Dans la troisième, nous illustrons les noms des mois (de janvier à décembre). Enfin, nous illustrons les nombres, en comptant de 1 à 10. Les mots d'une langue donnée naissent souvent à la suite d'un besoin de communication de la part des locuteurs, d'autres cependant à la suite d'habitudes culturelles. La même chose se produit dans la LGA, il y a donc des gestes qui ont émergé à travers la réalité linguistique vécue dans la communauté sourde d'Angola.

Mots-clés: langue des signes; Signaux; Dactylographie; Angola

Recebido em: 11/11/2021
Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): SACHIZEMBO, João de Albertina Américo Cabeia. A Língua Gestual Angolana (LGA): uma introdução. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.668-669, jan./jun.2022.Disponível: https://youtu.be/veVh0SL_5lM

Para citar este texto (APA): Sachizembo, João de Albertina Américo Cabeia. (jan;/jun.2022.). A Língua Gestual Angolana (LGA): uma introdução. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 668-669. Disponível: https://youtu.be/veVh0SL_5lM