

AS LÍNGUAS AFRICANAS E O PORTUGUÊS NA ÁFRICA LUSÓFONA: REFLEXÕES, DESCRIÇÕES E POLÍTICAS DE ENSINO

Hermínio L. Mbandumba



Alexandre António Timbane
Raquel Meister Ko. Freitag



Alexandre António Timbane
Raquel Meister Ko. Freitag

**As línguas africanas e o
português na África lusófona:
reflexões, descrições e
políticas de ensino**

1ª Edição

Belém-PA
Home Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by Home Editora

© 2023 Texto
by Autor

Todos os direitos reservados

Home Editora

CNPJ: 39.242.488/0002-80

www.homeeditora.com

contato@homeeditora.com

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e capa

Autores

Revisão de texto

Autores

Bibliotecária

Janaina Ramos

Produtor editorial

Laiane Borges

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)



L755

As línguas africanas e o português na África lusófona: reflexões, descrições e políticas de ensino / Alexandre António Timbane -Belém: Home, 2023.

Outros

Raquel Meister Ko. Freitag

16 x 23 cm

Livro em pdf.

ISBN 978-65-85712-49-1

DOI 10.46898/home.3bb051ec-c87f-40b5-af64-55548b66cd02

1. Línguas africanas. I. Timbane, Alexandre António II. Título.

CDD 496

Índice para catálogo sistemático

I. Línguas africanas.



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA

(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof^a. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof^a. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.

Equipe Home Editora

Diagramação

Alexandre António Timbane
Raquel Meister Ko. Freitag

Capa

Hermínio Luís Nhantumbo (**Nhantumbo'Space**) - artista plástico moçambicano
(2023) Tel. +55 65 9210 8653

Edição gráfica da capa:

Alexandre Alexandre Timbane

Comitê Científico (em ordem alfabética)

Albano Agostinho Eduardo (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Universidade Federal de Sergipe, Brasil)
Alexandre Cohn da Silveira (Universidade da Integração da Lusofonia Afro Brasileira, Brasil)
Amália Vera-Cruz Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Amanda Macedo Balduino (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Ângela Marina Bravin dos Santos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)
Antônio Félix de Souza Neto (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)
Bianca Ferreira da Costa (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Charlott Eloize Leviski (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil)
Cláudia Roberta Tavares Silva (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Daniela Paula de Lima Nunes Malta (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Davi Borges de Albuquerque (Universidade de Nakai, China)
Diocleciano João Raúl Nhatuve (Universidade Instituto Superior de Ciências de Educação, Moçambique)
Dulce Pereira (Universidade de Lisboa, Portugal)
Elvira Gomes dos Reis (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Gislene Lima Carvalho (Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hilarino Carlos Rodrigues da Luz (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
João Muteteca Naeuge (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Lúcia Vidal Soares (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)
Luís Filipe Martins Rodrigues (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Manuel da Silva Domingos (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Márcio Edu da Silva Undolo (Instituto Superior de Educação, Angola)
Maria do Céu Santos Batista (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Maria Helena dos Santos Miguel (Universidade Católica de Angola, Angola)
Mbiavanga Fernando (Instituto Superior de Ciências de Educação de Luana, Angola)
Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa, Portugal)
Norma Lucia Fernandes de Almeida (Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil)
Paulo Sérgio de Proença (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Rajabo Alfredo Abdula (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Raquel Meister Ko. Freitag (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)
Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (Universidade do Porto, Portugal)
Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná, Brasil)
Silvestre Filipe Gomes (Instituto Superior de Ciências da Educação, Cabinda, Angola)
Sílvia Rodrigues Vieira (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Prefácio

Foi com um profundo agrado que aceitamos prefaciá-la esta valiosa obra sobre a questão d'«As línguas africanas e o português na África lusófona: reflexões, descrições e políticas de ensino». Primeiro, porque, profissionalmente, estamos vinculados a esta área de estudo; segundo, pelo honroso convite que os docentes Alexandre António Timbane e Raquel Meister Ko. Freitag nos fizeram para conceber este prefácio. Não nos conhecemos pessoalmente, conhecemo-los e admiramo-los pela sua vasta obra, pela suas experiências e conhecimentos em matéria das línguas africanas, que seguimos com muito interesse e que apoiam muitas das nossas pesquisas e reflexões. E isso torna ainda mais gratificante a nossa presença num dos seus trabalhos. Estamos-lhes muito gratas por isso.

A temática do livro encerra, em si, muito interesse e expectativa e constituirá um relevante subsídio para os estudiosos da área das línguas. Merecem, pois, os nossos aplausos, os organizadores deste *e-book* e os autores dos vinte e quatro capítulos, pela relevância e pela actualidade dos temas sobre os quais se debruçam.

O multilinguismo e as línguas africanas incitam sempre grande curiosidade e interesse, pela aura de secundarização a que muitas dessas línguas estão votadas. Particularmente nos países africanos de língua oficial portuguesa¹, esta é uma realidade que prevalece e não deixa indiferentes muitos académicos, sobretudo os linguistas. Por isso, esta é uma matéria que tem merecido a sua atenção, mobilizando-os para um trabalho com vista ao resgate do seu papel social e da sua justa dignificação. Esta obra persegue essa senda.

Distribuídos em três secções, especificamente os artigos do livro analisam questões sobre a coocorrência das línguas africanas com a língua oficial, sobre a nacionalização do português e sobre políticas e planeamento linguísticos. As políticas linguísticas constituem o principal recurso de inclusão das línguas africanas, mas, na maior parte dos casos _ referindo-nos aos países em questão _ estas línguas são excluídas ou, se incluídas, não são levadas em consideração na medida certa, constituindo esse o motivo da sua marginalização e de um certo desprestígio, concorrendo, até, para um certo preconceito linguístico em relação a elas. Referindo-nos, concretamente, às políticas de ensino (na perspectiva de línguas de ensino), é lamentável verificar que, quase cinco décadas após a conquista das independências, prevalece um paralelismo linguístico entre estes países, pois, em todos eles, assistiu-se à exclusão das línguas africanas como línguas de ensino. Davi Borges de Albuquerque e Júlio Mário Siga, no artigo, denunciam o sistema educativo da Guiné Bissau, no qual as crianças, ao ingressarem na escola, se confrontam com uma barreira linguística porque são sujeitas a uma língua de ensino que não coincide com a sua língua materna. Uma língua, enfim, que não dominam. Esta é uma realidade comum a todos os nossos países: o monolinguismo escolar, com o português como única língua de ensino, facto que tem um impacto negativo no ensino. Está provado que a língua materna como veículo de ensino é um factor-chave para a inclusão e para eficiência da aprendizagem, por melhorar, os resultados de aprendizagem significativamente, para além de contribuir para a preservação do património cultural e tradicional incorporado nessas línguas.

¹ Relutamos no uso do adjectivo 'lusófono' porque não lhe compreendemos a essência aplicada a países que não Portugal.

Além do facto de o português ter sido instituído como língua de escolaridade exclusiva, no âmbito das políticas linguísticas destes países, sobressaem, ainda, dois aspectos mais, relativamente ao português: como língua oficial que é, vigora a norma-padrão europeia, o que determina que a documentação oficial e académica se cinja a essa norma. Todavia, assiste-se a um desfasamento entre essa norma-padrão e a norma culta, em todos os países, como documentam vários estudos e que um dos autores deste livro, Rajabo Alfredo Mugabo Abdula, confirma. A escola não escapa a este desfasamento e a sua realidade consubstancia-se na existência de três níveis de uso da língua: o padrão europeu, plasmado nos programas e nos manuais, o do professor que raramente domina a norma-padrão e o dos alunos cuja situação Gregório Firmino dá um testemunho, ao transcrever o desabafo de professores: 'Epa, estes alunos não sabem nada, agora falam mal, não se percebe o que dizem, não sabem escrever, não se consegue entender o que escrevem', com a agravante de esses alunos serem, como esclarece, universitários e a frequentarem cursos de letras, alguns até em cursos de ensino de português. A realidade que conhecemos de Angola não difere muito da de Moçambique.

Por outro lado, o ensino do português, enquanto unidade curricular, tem o seu ensino metodologicamente homogeneizado, sendo leccionado, exclusivamente, com metodologia de língua materna, ignorando-se a situação de muitos alunos que têm o português como língua segunda. Este é, também, um dos óbices ao aproveitamento escolar.

As políticas linguísticas, bem como o seu planeamento, são um domínio particularmente importante, porque é delas que, em cada país, partem as decisões e as acções sobre as línguas, determinando tudo o que a elas diz respeito e é implementado no país. Ao serem concebidas e implementadas, impõem medidas de valorização e de promoção das várias línguas. Uma dessas medidas é a educação bilíngue e, indo mais longe, a oficialização das línguas. Sabemos que, em alguns países de língua oficial portuguesa, se vai já apostando na educação bilíngue, ainda que de forma incipiente, mas já com resultados animadores. De Moçambique, temos notícia do sucesso no recurso a línguas nacionais no ensino, garantindo a motivação e a participação activa dos alunos nas aulas. Davi Borges de Albuquerque, Júlio Mário Siga, no seu artigo da 'Institucionalização do ensino bilíngue na Guiné-Bissau: uma reflexão didáctica', dão-nos testemunho de que, em 2012, os resultados do exame nacional de uma escola que optou pelo ensino bilingue foram os melhores, a nível nacional.

Nos países africanos de língua oficial portuguesa, as suas línguas africanas ainda não se incluem na linha da implementação de políticas linguísticas consequentes (quando as há) na perspectiva de as promover e, sobretudo, de corrigir os desequilíbrios linguísticos impostos pelo domínio colonial, facto que tanto se criticou. Sabemos que, em alguns casos, como o de Angola, as evidências apontam para um agravamento desse desequilíbrio. Houve-se falar de um paradoxo histórico, pelo facto de o português se estar sobrepor e a destacar em grande medida nos países africanos em que é língua oficial e, contrapartida, assinala-se a pouca importância dada às línguas africanas. O paradoxo incide no facto de se constatar que, em menos de cinquenta anos de independência, as opções políticas relativas às línguas das ex-colónias portuguesas contribuíram para uma grande pujança da língua portuguesa, ultrapassando mesmo a pretensão glotofágica do colonialismo nos seus quinhentos anos de dominação. Os exemplo de Angola e de S. Tomé e Príncipe confirmam esse paradoxo histórico.

Um dos autores, nesta obra, Paulo Sérgio de Proença, levanta a questão da oficialização das línguas africanas e considera a necessidade e a urgência de se reivindicar, para elas, esse estatuto. Nada mais justo e premente, se quisermos, efectivamente, garantir a afirmação dessas línguas, num processo que deverá realizar-se na linha que João Melo, numa das suas crónicas defende, (Jornal de Angola, 01/03/2023), ao referir-se às línguas angolanas (o português incluído): trabalhar-se na articulação e não na disputa entre as línguas. Corroboramos inteiramente com esta perspectiva.

Foi nessa linha de actuação que a África do Sul, por exemplo, co-oficializou onze línguas, visando não só resgatar e promover as línguas ostracizadas pelo *apartheid*, mas também de garantir o ensino nas línguas maternas dos alunos quando entram na escola. Este é um caso que demonstra que é possível gerir a situação de multilinguismo. Este é o pressuposto que Paulo Sérgio de Proença destaca: o facto de, ao conquistarem a independência, os países africanos colonizados por Portugal terem tido a oportunidade atribuir às línguas africanas a condição de oficiais. A verdade é que não o fizeram, mas, ainda hoje, não se vislumbram, da parte dos decisores políticos destes países, evidências de perspectivação dessa prerrogativa. Sem retirar o papel de língua oficial ao português, mas atribuindo às línguas africanas o estatuto de línguas oficiais regionais. Referindo-se a Moçambique, Rajabo Alfredo Mugabo Abdula defende, no seu artigo, a política linguística articulada, expressando a esperança de que as línguas bantu e o português encontrem o caminho certo para sua afirmação e valorização. Nada mais certo. Se se continuar a ignorar esta exigência, os países manterão ‘a tendência secular e unificadora (...) para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico’ que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos alude, ao caracterizar a situação actual de muitas das línguas no mundo.

A nacionalização do português é outra matéria a florada, não tanto na perspectiva da sua institucionalização (que também já se discute e defende e, a nosso ver, com legitimidade), mas na linha da apropriação do português pelos falantes nos países que fizeram dela a sua língua oficial, transformando-a em património dos seus usuários. Esta nacionalização aparece, aqui, abordada por vários autores, numa perspectiva da nativização do português, referida por Rajabo Alfredo Mugabo Abdula. Consubstancia-se na assunção de traços característicos e específicos no português de cada país, que se vêm acentuando e que lhe imprimem mudanças, resultantes do seu cruzamento com as línguas e culturas com as quais coabita. É nessa óptica que se reconhece o português do Brasil e que se deverá, igualmente, reconhecer o português de Angola, de Moçambique, etc., embora se registem algumas tendências semelhantes no português desses países, entre as quais o fenómeno fonológico da monotongação, referido, neste livro, por Adilson Wagner Oliveira de Matos, Keila Vasconcelos Menezes e outras que nos abtemos de aqui referir, mas que, efectivamente, atestam similitude de tendências entre o português dos vários países, não obstante tantas outras as diferenciem. Essas tendências do português em cada país vão-se consolidando. Urge estudá-las e sistematizá-las, a fim de servirem de base à definição da norma da variedade do português de cada país.

Não podia de deixar de fazer referência ao artigo que nos revela o papel da língua cabo-verdiana na internacionalização da cultura deste país. Temos acompanhado, com muito interesse, a evolução linguística de Cabo Verde e corroboramos com Timbane quando, num dos artigos deste livro, critica as políticas linguísticas cabo-verdianas que obstam ao desenvolvimento desta que é uma língua falada em todo o país, neste caso, a língua cabo-verdiana, conhecida como o crioulo cabo-verdiano, não permitindo a sua

oficialização. Nest capítulo artigo de Daniel Escorel, sobressaem iniciativas não só de promoção da cultura deste país irmão através da língua cabo-verdiana, como da própria língua cabo-verdiana que, como o autor destaca, "...[a língua] tem ganhado, paralelamente, renovado destaque, com sua simbólica elevação pelo governo da IX Legislatura ao estatuto de Patrimônio Cultural Imaterial Nacional". Aplausos para este sucesso.

Este livro que, repito, tenho a honra de prefaciá-lo, constitui uma valiosa contribuição sobre a realidade linguística dos países africanos de língua portuguesa e irá subsidiar o estudo e o conhecimento dessa realidade, que clama por uma atenção e actuação, no sentido da implementação de políticas de inclusão multilingue. Por isso, recomendamos-lo a professores, a investigadores e a estudantes das áreas da Linguística, pois vale a pena: sentir-se-ão impelidos a envolverem-se no sentido de contribuírem para o aumento de estudos descritivos sobre as línguas destes países, estudos esses que contribuirão para o impulso e a consistência de políticas linguísticas consequentes, visando a afirmação e a valorização das línguas de cada país.

Profa. Dra. Maria Helena dos Santos Miguel
(Linguista e professora auxiliar, Universidade Católica de Angola)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Seção I: As línguas africanas em contexto dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)	16
1 Aspectos da fonologia do Cokwe: descrições preliminares, Bruno Elídio Futia Mutambuleno, João Muteteca Naege	17
2 A língua cabo-verdiana na internacionalização da cultura: por uma atualização das políticas culturais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Daniel Escorel	30
3 Pontes linguístico-culturais entre a língua Cokwe, falada em Angola e Português, língua oficial: provérbios e sentenças, Maria João Marçalo, João Muteteca Naege, Rosemeire Selma Monteiro-Plantin	39
4 Institucionalização do ensino bilíngue na Guiné-Bissau: uma reflexão didática, Davi Borges de Albuquerque, Júlio Mário Siga	47
5 A língua e a cosmovisão: um estudo comparado entre o inglês britânico e o balanta quintoé da Guiné-Bissau, Pansau Tamba	59
6 Língua, diversidade e ensino: a situação do português e das línguas bantu em Moçambique, Rajabo Alfredo Mugabo Abdula	72
7 A Língua Lingala como língua nacional, internacional, de identidade e da cultura angolana: política linguística crítica, Kialunda Sozinho Kialanda, Alexandre António Timbane	83
8 Multilinguismo na Guiné-Bissau: a interferência da língua guineense na língua portuguesa falada e escrita por estudantes guineenses, Ciro Lopes da Silva, Gislene Lima Carvalho	96
Seção II: o português na África lusófona: reflexões, descrições e políticas de ensino	107
9 <i>“Epah, estes alunos não sabem nada, agora falam mal, não se percebe o que dizem”, não sabem escrever, não se consegue entender o que escrevem</i> : A disseminação do português em Moçambique e a sua relação com processos de ensino, Gregório Firmino	108
10 A Mesclagem Conceptual como base teórica para a análise semântica de itens lexicais LGBTfóbicos pré-dicionarizados no português de Moçambique, Édipo Santana Bispo Andrade	121
11 Para uma análise semântica de alguns verbos de operação aspectual (<i>começar a, passar a e continuar a</i>) + infinitivo no Português de Moçambique, Rufino Alfredo	133
12 Marcadores discursivos interacionais no português falado na Ilha de Santiago, Cabo Verde, Emilly Sampaio Silva Veloso	145
13 As orações relativas na modalidade escrita do português em Moçambique, Mariana	

Santana Santiago de Oliveira	156
14 A monotongação no português sergipano (Brasil) e angolano, Adilson Wagner Oliveira de Matos, Keila Vasconcelos Menezes	166
15 Análise contrastivas das políticas educacionais de Guiné-Bissau e Guiné Equatorial, Priscila Batista Araújo de Almeida	181
16 Português, língua de ensino em contexto multilíngue de Angola, Silvestre Filipe Gomes..	190
Seção III: Políticas linguísticas no espaço lusófono	205
17 Línguas africanas devem ser oficializadas? Paulo Sérgio de Proença	206
18 Oficialidade de língua portuguesa na Guiné-Bissau: Um ato meramente político, Amido Baldé, Maria Gisele Pereira da Silva, Layla da Rocha Dantas	219
19 O português e as línguas originárias no Brasil e em Moçambique, Marquize Silva dos Santos	229
20 Contributos para um besteiário lusófono, Lúcia Vidal Soares	236
21 A surdez e as línguas de sinais em países de língua portuguesa: uma abordagem a partir das políticas linguísticas, Pablo de Santana Lopes	243
22 As políticas linguísticas implementadas pela colonização europeia em Angola: um caso de racismo linguístico? Manoel Crispiniano Alves da Silva	257
23 A translinguagem como estratégia de comunicação no meio televisivo moçambicano, Jonas Tembe	268
24 As políticas linguísticas: visitando o ensino da língua cokwe na Lunda Norte, Angola, José Corindo Muaquixe	279
Minibiografia dos organizadores e autores	288

INTRODUÇÃO

África é um continente com uma diversidade linguística que caracteriza e identifica os diversos grupos étnicos e suas culturas. A cultura e a língua possuem uma relação intrínseca até porque muitos fenômenos culturais precisam da língua para que sejam expressos. O multilinguismo jamais foi problema para os africanos, até ao momento que receberam europeus que tinham o intuito de colonizar, explorar e dominar ideologicamente o povo da África. Assim, as línguas africanas passaram a ser designadas por “dialetos” na visão dos colonizadores, uma vez que, os africanos não tinham cultura e precisavam de ser “civilizados”. Muitas línguas africanas são ágrafas ou ainda inventaram uma padronização ortográfica recentemente, especificamente no século XX. Algumas línguas já possuem dicionários e gramáticas impressas e disponíveis para a consulta da comunidade de fala assim como para os aprendizes. A literatura nessas línguas ainda é problema porque por tradição, os bantu são povos de tradição oral. Portanto, observa-se o desenvolvimento da oratura do que da literatura.

Estima-se em cerca de sessenta (60) línguas africanas na África lusófona, a maioria de origem bantu. Não temos como indicar com exatidão quantas línguas se fala em cada Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) porque os estudos descritivos e classificatórios ainda estão sendo desenvolvidos. Não se pode definir o conceito “língua” com base em teorias eurocentradas, porque as realidades socioculturais africanas são específicas que precisam de ser respeitadas pelo pesquisador. As línguas africanas ainda são pouco conhecidas, muitas delas ágrafas ou sem ortografia padronizada, sendo usadas em contextos da oralidade.

As línguas de sinais de origem africana ainda não foram descritas e o ensino destas ainda não atinge grande público. Não dá para generalizar que existe uma só língua de sinais num país. Partimos da hipótese de que pode existir várias línguas de sinais num só país porque o conceito “país” foi imposto pelo ocidente. É um conceito sem sentido para a realidade africana até porque na partilha da África (na Conferencia de Berlim, em 1884 e 1885) não teve a participação dos africanos. Por isso, pode existir várias línguas de sinais num só país. Por outro lado, os surdos ainda são tratados como deficientes e em muitos momentos, os seus direitos públicos, econômicos, sociais e políticos são cerceados.

Os PALOP's estão independentes do colonialismo há sensivelmente 50 anos, por isso ainda há poucas publicações sobre a descrição das línguas africanas e do português. Esta obra preenche essa lacuna, provoca reflexões teóricas e práticas sobre as línguas nos PALOP's chamando atenção para as novas gerações de pesquisadores para o avanço desta tarefa nobre. Nas universidades africanas se observa o desenvolvimento de monografias, dissertações e teses sobre a descrição e análise das autóctones, mas há poucas oportunidades de acesso às editoras, além de que a maioria das universidades não possuem editoras.

Partindo dessa preocupação reunimos neste e-book pesquisas que se debruçam sobre o português africano e suas relações com as diversas línguas autóctones de origem africana procurando consolidar debates em volta da normatização e da variabilidade do português falado na África, assim como a descrição das línguas africanas, muitas delas em vias de extinção. Trata-se de uma contribuição e encorajamento para que pesquisas do tipo

sejam publicadas e consolidadas, convocando estudantes da graduação e pós-graduação para dar seguimento aos estudos linguísticos e literários na África lusófona.

A ideia da organização deste e-book surgiu aquando da disciplina “A língua portuguesa no mundo: português africano e timorense” que ministramos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, disciplina ministrada no primeiro semestre de 2023 que contou com a participação de estudantes da Universidade Federal de Sergipe e de outras universidades: Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal de Paraíba, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ceará.

Nas referidas aulas tivemos a participação de vários especialistas em descrição linguística, ensino de línguas africanas e da língua portuguesa a quem agradecemos bastante pelas participações e contribuições. São eles e elas: Prof. Dr. Márcio Undolo, Prof. Msc. Manuel da Silva Domingos, Profa. Dra. Ângela Marina Bravin dos Santos, Profa. Dra. Sílvia Rodrigues Vieira, Profa. Msc. Bianca Ferreira da Costa, Profa. Dra. Nélia Maria Pedro Alexandre, Profa. Dra. Amanda Macedo Balduino, Profa. Msc. Daniela Paula de Lima Nunes Malta, Profa. Dra. Cláudia Roberta Tavares Silva, Profa. Msc. Segunda Cá, Profa. Dra. Charlott Eloize Leviski, Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira, Profa. Dra. Lúcia Vidal Soares e o Prof. Dr. Mbiavanga Fernando.

O e-book é composto por três seções. A primeira seção é dedicada “As línguas africanas em contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)”. Esta parte preocupa-se com a descrição das línguas africanas buscando compreender as suas características, levantando a relevância da educação bilíngue para os países que ainda não iniciaram este modelo de ensino.

A seção abre com o texto *Aspectos da fonologia do cokwe: descrições preliminares* da autoria de Bruno Elídio Futia Mutambuleno e João Muteteca Naege. Nele, os autores fazem uma descrição fonético-fonológica da língua cokwe, uma língua bantu falada em Angola. A pesquisa analisou e descreveu regras de semivocalização, como fenómeno muito produtivo na fonologia da língua cokwe. Com o modelo de geometria de traços, descreveu-se a assimilação do traço nasal das vogais, assim como a assimilação do traço de altura da vogal do radical verbal pela vogal da extensão verbal, processo que comumente é designado como harmonização vocálica.

O texto *A língua cabo-verdiana na internacionalização da cultura: por uma atualização das políticas culturais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)* da autoria de Daniel Escorel levanta discussões sobre o reconhecimento da responsabilidade de reparação histórica que detêm as instituições de línguas de colonização em proteger, fortalecer e promover as comunidades linguísticas colonizadas. Defende-se que as línguas autóctones sejam ensinadas permitindo a democratização e decolonização linguística, garantindo a seus cidadãos o direito de construir conhecimento e participar da vida internacional em suas diferentes línguas que historicamente lutam por respeito e visibilidade.

O capítulo *Pontes linguístico-culturais entre a língua cokwe, falada em Angola e Português, língua oficial: provérbios e sentenças*, da autoria de Maria João Marçalo, de João Muteteca Naege e de Rosemeire Selma Monteiro-Plantin estabelece pontes linguístico e culturais entre os falantes do cokwe, em Angola, e os falantes de português, língua oficial de Angola e dos restantes países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Trata-se de uma pesquisa de campo, feita na Cidade de Dundo, na Província de Lunda Norte, baseada na recolha de vários provérbios usados pelos falantes de cokwe. As análises estabeleceram correspondências semânticas e de uso com provérbios ou outras unidades fraseológicas da língua portuguesa.

Davi Borges de Albuquerque e Júlio Mário Siga contribuem com o capítulo *Institucionalização do ensino bilíngue na Guiné-Bissau: uma reflexão didática* onde analisam as vantagens do ensino bilíngue e como poderia ser implantada na Guiné-Bissau. O guineense (o kriol) por ser uma língua da maioria dos guineenses e poderia ser meio de ensino nas escolas. A relevância deste estudo está no fato de destacar a importância do uso da língua materna que no caso da Guiné-Bissau pode ser uma língua de origem africana.

Pansau Tamba contribuiu com o capítulo *A língua e a cosmovisão: um estudo comparado entre o inglês britânico e o balanta quintoé da Guiné-Bissau* que faz uma reflexão as influências por detrás de atribuição de nomes: nomes próprios, estações do ano, cumprimentos e conceito da família na língua inglesa e na língua balanta quintoé da Guiné-Bissau. Trata-se de uma pesquisa que estabelece as relações entre a língua e a cultura, deixando claro que não importa se a língua é materna, oficial ou estrangeira, cada uma tem valor e pode trazer memórias para os falantes, estimulando a criatividade e a interação social.

O capítulo de Rajabo Alfredo Mugabo Abdula fala sobre *Língua, diversidade e ensino: a situação do português e das línguas bantu em Moçambique* discutindo a situação do português e das línguas bantu moçambicanas após a sua padronização ortográfica. O capítulo analisou o estatuto que as línguas bantu desde o período colonial e o lugar que elas ocuparam pós-independência. A pesquisa defende que com a introdução do ensino bilíngue e com o aumento de estudos descritivos sobre o português de Moçambique deposita-se esperança para que tanto as línguas bantu moçambicanas, quanto o português de Moçambique possam encontrar o caminho certo para sua afirmação e valorização.

O capítulo *A Língua Lingala como língua nacional, internacional, de identidade e da cultura angolana: política linguística crítica* é da autoria de Kialunda Sozinho Kialanda e de Alexandre António Timbane. Nele se discute o lugar que a língua Lingala ocupa em Angola e nos países vizinhos. O capítulo faz uma reflexão crítica sobre a política linguística da Língua Lingala na sua variedade angolana e a sua disseminação no país, uma vez que é considerada como a língua franca de comunicação entre os angolanos e com os povos dos países que fazem fronteira. A Constituição da República de Angola não pode oficializar uma só língua, deixando à margem as línguas africanas faladas pela grande maioria dos angolanos.

O capítulo *Multilinguismo na Guiné-Bissau: a interferência da língua guineense na língua portuguesa falada e escrita por estudantes guineenses* da autoria de Ciro Lopes da Silva e de Gislene Lima Carvalho apresenta um estudo que dá enfoque sobre a interferência linguística do guineense no português falado por estudantes oriundos da Guiné-Bissau, recém-chegados no Brasil. A pesquisa identificou interferências do guineense na língua portuguesa a partir das manifestações orais e escritas pelo menos nas análises feitas com uma amostra de 10 estudantes guineenses..

A segunda seção do e-book “o português na África lusófona: reflexões, descrições e o ensino” descreve as características do português na África buscando trilhas caminhos para uma gramaticalização das variedades. Nesta seção busca-se descrever a complexidade do ensino, assim como interferências das autóctones na afirmação das variedades.

O primeiro capítulo desta seção é da autoria do Gregório Firmino, cujo o título é *Epah, estes alunos não sabem nada, agora falam mal, não se percebe o que dizem, não sabem escrever, não se consegue entender o que escrevem: A disseminação do português em Moçambique e a sua relação com processos de ensino*. O autor debruça-se sobre o processo de expansão da língua portuguesa no Moçambique independente, que dependeu, em grande medida, do

ensino formal. O português em Moçambique é maioritariamente falado como L2 (embora haja falantes de português como L1), e a sua aquisição e aprendizagem, para a maioria, correlaciona-se com o processo de escolarização e espaços formais. A pesquisa concluiu que o Português de Moçambique, está presente no cotidiano dos estudantes moçambicanos havendo necessidade de pesquisá-lo, descrevê-lo por forma a que se possa criar instrumentos legitimadores.

O capítulo *A mesclagem Conceptual como base teórica para a análise semântica de itens lexicais LGBTfóbicos pré-dicionarizados no português de Moçambique* escrito por Édipo Santana Bispo Andrade desenvolve um estudo léxico-semântico da palavra **maria-rapaz** usada pelos moçambicanos, especialmente na cidade de Maputo para se referir, de forma pejorativa, a homens que não seguem um “padrão social e comportamental” estereotipadamente de alguém do sexo biológico masculino. Os elementos presentes nos *inputs* Características masculinas e Características femininas – formadores dos espaços mentais relativos ao sexo biológico de uma pessoa no contexto sociocultural daquele país – servem como *inputs* para criar um espaço-mescla possuidor da estrutura emergente *maria-rapaz*, quando atribuída a uma pessoa do sexo biológico feminino.

O capítulo *Para uma análise semântica de alguns verbos de operação aspectual (começar a, passar a e continuar a) + infinitivo no Português de Moçambique* de Rufino Alfredo analisa os verbos de operação aspectuais (**começar a, passar a e continuar a**) + infinitivo num *corpus* escrito em Português de Moçambique. A pesquisa concluiu que, no domínio dos verbos de operação aspectual **começar a, passar a e continuar a** + infinitivo no Português de Moçambique, não há sistematicidade relativamente ao uso dos Verbos de Operação aspectual (**começar a, passar a e continuar a**) + infinitivo em Português de Moçambique, visto que os informantes, em alguns contextos, flutuam entre a norma e instabilidade no conhecimento sobre a realização de verbos em estudo em Português.

O capítulo *Marcadores discursivos interacionais no português falado na Ilha de Santiago, Cabo Verde*, da autoria de Emilly Sampaio Silva Veloso discute os marcadores discursivos que são estruturas responsáveis por auxiliar a construção dos discursos oral e escrito dos interlocutores na comunicação, podendo exercer a função tanto de conectores como a de gerenciadores da conversação. Na pesquisa fez-se uma comparação dos marcadores discursivos internacionais encontrados no discurso oral do português cabo-verdiano, na Ilha de Santiago. Concluiu-se que os marcadores discursivos são elementos linguísticos multifuncionais, desempenham diferentes funções de acordo com o contexto em que estão inseridos, que são determinantes, como entoação, posição e articulação com os enunciados que escapam ou que lhes são adjacentes.

O capítulo de Mariana Santana Santiago de Oliveira cujo título é *As orações relativas na modalidade escrita do português em Moçambique*, contribui para a compreensão do funcionamento das estratégias de relativização no Português em Moçambique, uma vez que a análise apresentada se encarrega de observar de forma exploratória, as estratégias de relativização em um gênero escrito, no caso, notícias *online*, visando a observar o funcionamento das estratégias de relativização na escrita jornalística. Preliminarmente se conclui que o uso das orações relativas é recorrente e carrega características próprias da variedade moçambicana de português.

O capítulo *A monotongação no português sergipano (Brasil) e angolano*, da autoria de Adilson Wagner Oliveira de Matos e de Keila Vasconcelos Menezes, desenvolve-se um estudo comparativo dos contextos que favorecem ou desfavorecem a monotongação nessas duas variedades do português e verificar suas similaridades e/ou divergências. No português angolano e no português sergipano o fenômeno de monotongação é muito

frequente e acontece nos mesmos contextos, com pequenas diferenças na palavra "Referência". Na variante angolana [hefe'rẽªsə], a consoante da última sílaba variou para uma fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/, e no português sergipano [hefe'rẽªsə], a consoante da última sílaba foi uma fricativa alveolar desvozeada /s/.

O capítulo *Análise contrastivas das políticas educacionais de Guiné-Bissau e Guiné Equatorial*, da autoria de Priscila Batista Araújo de Almeida realiza uma análise contrastiva das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, a fim de identificar os pontos fortes e fracos de cada sistema e propor ações para melhorar o contexto educacional em ambos os países. Os pontos fortes das políticas educacionais na Guiné-Bissau incluem o compromisso com a universalização do acesso à educação básica e a promoção da igualdade de gênero. Essas medidas têm contribuído para o aumento das taxas de matrícula e para uma maior participação feminina na educação.

O capítulo *Português, língua de ensino em contexto multilíngue de Angola*, da autoria de Silvestre Filipe Gomes debate sobre o ensino bilíngue, diagnosticando as políticas linguísticas e práticas educativas na inserção das línguas residentes no ensino. Analisou-se as políticas de inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O capítulo faz alusão à problemática do ensino de língua portuguesa e em língua portuguesa em contextos multilíngues, como é o caso de Angola, em que o português é a língua oficial, a única de ensino, entretanto, uma língua segunda para uma grande parte da população.

A terceira e última seção do e-book é dedicada às *Políticas linguísticas no espaço lusófono*. Neste capítulo faz-se um exercício de reflexão sobre as decisões políticas que influenciam na vida das comunidades de fala. A política linguística resulta de uma decisão de políticos e parte de cima para baixo, de tal forma que não satisfaz o desejo dos povos falantes, especialmente em contexto dos PALOP. Para além do português, a seção acolheu discussões sobre as línguas de sinais ou gestuais faladas nos PALOP.

O capítulo *Línguas africanas devem ser oficializadas?* da autoria de Paulo Sérgio de Proença reivindica a oficialização das línguas africanas porque caso contrário haverá apagamento e desaparecimento das mesmas ao longo do tempo. Linguistas brasileiros e estrangeiros fornecem o apoio teórico para analisar o papel que línguas desempenham em contextos específicos, principalmente na escolarização. A pesquisa concluiu que o português como língua de ensino é fator de fracasso escolar. Todas as línguas têm potencial para significar qualquer coisa, de acordo com as necessidades de seus falantes. A língua é uma das marcas culturais mais características de um povo. É uma identidade.

O capítulo *Oficialidade de língua portuguesa na Guiné-Bissau: um ato meramente político*, da autoria de Amido Baldé, de Maria Gisele Pereira da Silva e de Layla da Rocha Dantas visou traçar um panorama sócio histórico da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e refletir de forma crítica sobre o estatuto meramente político do português em relação às línguas autóctones. O crioulo guineense é uma língua a ser preservada e auxiliada para que seja língua de ensino. Há que preservar as línguas étnicas e promover uma educação bilíngue na Guiné-Bissau.

O capítulo *O português e as línguas originárias no Brasil e em Moçambique*, da autoria de Marquize Silva dos Santos investiga as consequências linguísticas deixadas pela colonização portuguesa no Brasil e em Moçambique em relação às suas respectivas línguas originárias. A pesquisa defende que a cooficialização das línguas, seus povos estabelecerá o direito à língua permitindo a livre comunicação, previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Brasil e Moçambique possuem uma multiplicidade de línguas

e cada uma delas tem o seu devido espaço de uso. Seria importante a oficialização das línguas locais para fundamentar a autoestima e diminuição do preconceito linguístico.

O capítulo *Contributos para um bestário lusófono*, da autoria de Lúcia Vidal Soares, analisa que a língua é uma componente cultural importante para todas as sociedades porque é com ela que se consolida a cultura. Considera-se que, ao estudar-se uma língua, estuda-se simultaneamente uma cultura, permitindo, assim, ao aprendente descentrar-se da sua própria cultura e a habituar-se à existência de outras culturas sensibilizando-o para o princípio da Alteridade e do Relativismo Cultural. Na Identidade e na Diferença funda-se o conceito de Interculturalidade. É o mesmo mundo que transparece nos diferentes olhares culturais. A partilha dessas várias visões permite enriquecer a comunicação intercultural, promovendo uma melhor compreensão do Outro.

O capítulo *A surdez e as línguas de sinais em países de língua portuguesa: uma abordagem a partir das políticas linguísticas*, da autoria de Pablo de Santana Lopes, discute as questões da surdez e línguas de sinais em países de Língua Oficial Portuguesa. A surdez é um fenómeno ligado à saúde e à visão linguística. O autor estudou a comunidade surda e a sua língua considerando as características particulares de cada realidade. As línguas de sinais são linguisticamente íntegras com características com as que se pode identificar em línguas orais: fonologia, sintaxe, morfologia, léxico, semântica, pragmática, entre outras características. Concluiu-se que a falta de conhecimento sobre o funcionamento delas faz com que as pessoas sejam preconceituosas.

O capítulo *As políticas linguísticas implementadas pela colonização europeia em Angola: um caso de racismo linguístico?* é da autoria de Manoel Crispiniano Alves da Silva. O autor argumenta que no contexto africano, a língua portuguesa foi utilizada como um instrumento de dominação e subjugação dos povos conquistados, resultando em uma diferenciação social e racial. O autor critica a promoção da língua da colonizador em detrimento das línguas africanas angolanas. Realizou-se um estudo bibliográfico e documental, do qual se concluiu que as políticas linguísticas angolanas contribuíram para o silenciamento e a diminuição do número de falantes das línguas africanas, em especial nos centros urbanos.

O capítulo *A translinguagem como estratégia de comunicação no meio televisivo moçambicano*, da autoria de Jonas Tembe visou a) identificar os principais traços translinguísticos no discurso dos programas em estudo e b) analisar o nível de interferência das línguas autóctones na produção do discurso em português nesses programas. A pesquisa concluiu que a translinguagem e o *code-switching* são fenómenos presentes na comunicação diária em Moçambique, dada a diversidade linguística que caracteriza o país. O discurso televisivo, enquanto uma dimensão social da realidade no que diz respeito ao uso da linguagem, apresenta as mesmas marcas do discurso típico de falantes em contextos plurilíngues.

Finalmente, o capítulo *As políticas linguísticas: visitando o ensino da língua cokwe na Lunda-Norte, Angola*, da autoria de José Corindo Muaquixe analisa as políticas linguísticas do Estado angolano estabelecendo por meio de documentos oficiais como as línguas locais não ocupam o devido espaço. O que se observa em Angola há uma desigualdade de poderes com relação às línguas (Timbane, Tamba, 2021). Há uma só língua oficial e as restantes apenas com o estatuto de nacionalidade, o que pode mudar se houver mudança das políticas locais. Exige-se políticas linguísticas que permitam o ensino da língua cokwe na Lunda Norte/Angola.

Como se pode observar o leitor terá a oportunidade de ler vinte e quatro textos que focam questões linguísticas da África lusófona. As línguas africanas e o português nos

PALOP estão em permanente contato, o que faz com que uma interfira na outra, até porque são as mesmas pessoas que falam português e as línguas autóctones.

Alexandre António Timbane (UNILAB/UFS)

Raquel Meister Ko. Freitag (UFS)

Seção I:
**As línguas africanas em
contexto dos países
africanos de língua oficial
portuguesa (PALOP)**

Aspectos da fonologia do Cokwe: descrições preliminares

João Muteteca Naege
Bruno Futia Mutambuleno

Considerações iniciais

A língua Cokwe é falada pelo povo Cokwe ou Tucokwe localizado maioritariamente na região Leste de Angola, designadamente nas províncias de Moxico, Lunda Norte e Lunda Sul. Encontram-se alguns grupos isolados de Tucokwe na região Noroeste da Zâmbia e em algumas zonas do Sudoeste da República Democrática do Congo. Não existe ainda estudos suficientes sobre a descrição linguística e, particularmente, da fonologia da Língua Cokwe ou Ucokwe. Trata-se de um vazio bibliográfico que de algum modo cria estrangimentos no ensino desta língua. O presente estudo, embora seja preliminar, surge de um esforço que visa contribuir para o acervo bibliográfico desta língua pertencente à família linguística bantu, essencialmente língua materna de muitos angolanos.

Embora haja discussões sobre a origem dos Cokwe, as informações sobre a origem deste povo subsistem na tradição oral Cokwe, que sustentam a ideia de ter origem na África Central. Em vista disso, Dias (1999) assegura que os Cokwe têm origens comuns com outros povos como Aruwund (ou Lunda), Imbangala, Masongo ou Xinje, pois, partilham características muito semelhantes na sociopolítica e cultural. A língua Cokwe é veicular por permitir que diferentes etnias, com diferenças ao nível de hábitos, costumes, ritos e línguas, localizadas na região Leste de Angola, recorram a ela para estabelecer comunicação e unidade, servindo, deste modo, como um veículo promotor da interculturalidade em diferentes regiões. Por outro lado, a língua Cokwe exerce um papel preponderante na mediação de conflitos, pelo menos, nas regiões lundas.

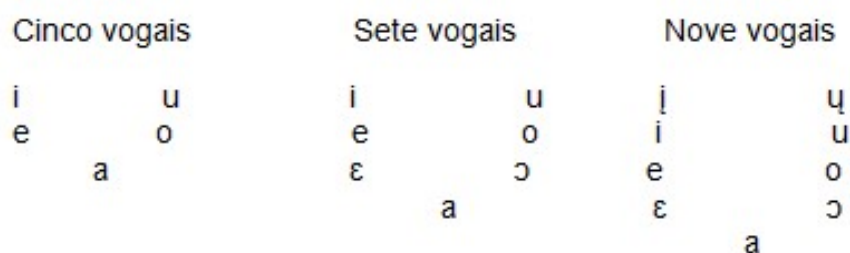
Nos estudos bantuístas, a língua Cokwe encontra-se identificada no grupo *ciokwe-luchazi*, sob anotação (K11), (cf. Guthrie, 1967 apud Maho, 2009). Deste modo, importa também fazer referência à ortografia adoptada, a ortografia a qual fizemos recurso, neste estudo, resulta da proposta do Instituto Nacional de Línguas (1985) (doravante INL), por corresponder às pretensões do estudo e por estabelecer uma relação com o alfabeto de referência africano de Niamey (1982), estabelecido com base no Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Para a descrição do sistema fonológico da língua Cokwe, fazemos recurso ao método de comutação do estruturalismo de praga (Trubetzkoy, 1937) para identificar os fonemas vocálicos do Cokwe, à teoria generativa *standard* (Chomsky & Halle, 1967) para construir a matriz fonológica das vogais da língua Cokwe e explicar as regras fonológicas que estão na base da realização das vogais [e] e [o] e a regra de semi-vocalização e, por fim, à teoria autosegmental (Goldsmith, 1985; Clements & Hume, 1995) para descrever o processo de nasalização sofrido pelas vogais e a harmonia vocálica que

ocorre em algumas formas verbais. Esse estudo é desenvolvido sob enfoque descritivo. Assim, para a construção do corpus, recorreu-se a gravações de entrevistas informais a quatro (4) informantes, falantes nativos de Cokwe, com idades compreendidas entre 25 a 45 anos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, onde se pedia que contassem fábulas da tradição oral Cokwe, e a dados registrados no bloco de notas quando se procedia à observação sistemática.

1. Sistema Vocálico

Os estudos sobre a fonologia do Cokwe são ainda embrionários e parcos, salvo as observações que constam do estudo do Instituto Nacional de Línguas. Nesta seção, abordamos de forma preliminar e descritiva o quadro vocálico de língua Cokwe. Embora diverjam as perspectivas, Maddieson (2003) e Meussen (apud Mprobela, 2022), asseguram que um grande número de línguas bantu tem um sistema fonológico de cinco a sete vogais. No entanto, o estudo indica que do proto-bantu, foram apenas conservadas as vogais baixas [a] e médias ([e] e [o]), pelo que na evolução das línguas, acreditamos que da influência resultante do contacto com as culturas europeias, formaram um sistema muito diferente do proto-bantu.

Para esclarecer a constituição do sistema vocálico do proto-bantu, Maddieson (1967) e Hyman (2003), a este respeito, assentam que as sete vogais no proto-bantu (PB) eram essencialmente as vogais super-altas [ɨ] e [ʉ], as vogais altas [i] e [u], as vogais médias [e] e [o] e, por último, a vogal baixa [a], respectivamente. Com a evolução histórica e linguística, as vogais super-altas acabaram por coalescer com as vogais altas, reestruturando-se assim o sistema vocálico para cinco vogais para certas línguas bantu, apesar de que algumas tenham desenvolvido um sistema composto por 7 e 9 vogais (cf. Hyman, 2003). Com base nas afirmações aqui debatidas, apresentam-se os triângulos vocálicos das línguas bantu.



Fonte: Xavier (2015)

Nas línguas bantu, o sistema de cinco vogais é o mais atestado. Porém, algumas dessas línguas, embora em número reduzidos, como é o caso do Lembaama (cf. Okoudowa, 2010), possuem mais de cinco vogais a nível fonêmico.

1.1 Descrição das vogais em Cokwe

Nesta seção, descrevemos sistematicamente as vogais da língua Cokwe, fazendo recurso aos modelos tradicionais e aos modelos da teoria gerativa para a descrição das vogais.

Paralelamente às outras línguas, a língua Cokwe possui um sistema vocálico composto por cinco vogais na subjacência. Em virtude da falta de referências bibliográficas que descrevam de forma precisa o sistema vocálico, constituímos, a partir dos pares mínimos, um quadro fonológico e fonético das vogais em Cokwe.

Quadro 1: Sistema fonológico das vogais em Cokwe

	ANTERIORES	CENTRAIS	RECUADAS
Fechadas	i		u
Semiabertas	ɛ		ɔ
Abertas		a	

Fonte: Elaboração própria

O quadro 1 é concebido numa perspectiva estritamente fonológica. Assim, deste quadro, depreende-se a existência fonémica de duas vogais anteriores /i/ e /ɛ/, duas recuadas /u/ e /ɔ/, e uma central /a/. Os quadros das vogais descritos acima resultam da oposição que os segmentos estabelecem entre si quando confrontados. Ou seja, a partir dos pares mínimos apresentados abaixo, foi possível identificar os fonemas que permitiram a construção do quadro fonológico e fonético das vogais. Passa-se a apresentar os pares mínimos:

Pares mínimos.

Fonema /i/

i/a

/phánga/ ovelha

phínga : excremento de gado

i/u

/phínga/ excremento

/phúnga/ reunião

i/ɛ

/kulíma/ cultivar

/kulèma/ tornar-se pesado

Fonema /ɛ/

ɛ/a

/kusèkulà/ afastar algo

/kusàkulà/ pentear

ɛ/u

/kusèla/ arrancar as ervas

/kusùla/ abster-se

Fonema /ɔ/

ɔ/a

/cikòlà/ pessoa devassa

/cikàlà/ situação difícil

ɔ/u

/kusòlà/ descascar, desbravar a mata

/kusùlà/ abster-se

Fonema /u/

Aqui apenas se estabelece o contraste entre o fonema /u/ e /a/, pois, o /u/ já foi contrastado com os outros fonemas (i, ɛ, ɔ).

u/a

/cikúla/ festa de celebração

/cikàla/: situação difícil

Fonema /a/

A partir dos pares mínimos descritos, conseguimos estabelecer o contraste entre o fonema /a/ com os fonemas /i/, /u/, /ɛ/ e /ɔ/, o que permitiu atribuir ao /a/ o estatuto fonológico. O método de comutação permitiu-nos analisar a estrutura fonológica da língua Cokwe, opondo os fonemas dentro da cadeia fonológica, e, através da análise, procedemos à constituição de um inventário fonológico das vogais que nos possibilitou ter uma noção clara de quantas vogais possui a língua Cokwe a nível subjacente.

Atribui-se estatuto fonológico aos fonemas, quando estes são capazes de estabelecer contraste dentro do mesmo ambiente fonológico, através do método de comutação. Todavia, se a troca de um fonema pelo outro não causar mudanças no significado da palavra, então, trata-se de uma variação ou alofonia. Importa afirmar que, ao nível fonético, produzem-se sete (7) vogais em Cokwe, conforme o quadro que segue:

Quadro 2: Sistema fonético das vogais em Cokwe

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
Fechadas	I [jíí]		u [tjúma]
Semifechadas	E [kuzéŋgà]		o [mbóŋgò]
Semiabertas	ɛ [kuséla]		ɔ [kusóla]
Abertas		a [tjála]	

Fonte: Elaboração própria

A classificação aqui apresentada é fonética. E, não obstante a observação feita do corpus que permitiu perceber a organização fonológica do Cokwe chegou-se a concluir que as vogais [o] e [e] têm os seus contextos de ocorrência, sendo que diante de consoantes pré-nasais e nasal palatal ocorrem como semifechadas, conforme nos exemplos a seguir.

- /ndémbà/ > [ndé.mba] “galo macho”
- /nɔŋgwéna/ > [nó.ŋgwé.nà] “camaleão”
- /móŋgò/ > [mó.ŋgò] “pavor, medo”

Contrariamente ao sistema vocálico do português, em língua Cokwe não há indícios de ocorrência, na estrutura profunda, de vogais semifechadas [e] e [o] porém, as vogais dessa natureza ocorrem apenas ao nível fonético por serem contextuais, i.e estão em distribuição complementar, sendo, assim, alofones dos fonemas /ɛ/ e /ɔ/, respectivamente.

No modelo generativo clássico, os traços distintivos possuem duas faces, a fonética trata de características físicas dos sons que permitem identificar as escalas de sonoridade de cada segmento, e fonológica por reunir um conjunto de traços que permite estabelecer contrastes no sistema fonológico. Com efeito, dá-se créditos ao modelo de regras fonológicas desenvolvido pelo Chomsky e Halle (1968), segundo o qual a interação entre os níveis fonológicos e fonéticos está regulada por regras, assim, a realização fonética de um segmento é antes resultado da aplicação de uma regra fonológica. Portanto, com referência no modelo de regras fonológicas, analisaremos a realização fonética de certos segmentos.

Chomsky e Halle (1968 Apud Alves, 2012) agrupam os traços na matriz tendo em conta o ponto e o modo em que os segmentos são articulados. Os traços devem ser capazes de estabelecer contrastes no sistema fonológico na medida em que são unidades de análise e descrição fonológica. Na matriz, as vogais da língua Cokwe são caracterizadas com os seguintes traços:

Quadro 3: Matriz fonológica do Cokwe

Traços / segmentos	i	ɛ	a	ɔ	u
[Alto]	+				+
[Baixo]		+	+	+	
[Recuado]	-	-	+		
[Arredondado]			-	+	+

Fonte: Adaptado de Mateus *et al.* (2005)

De modo a que se evite redundâncias, alguns segmentos não são descritos com os sinais matemáticos (+ ou -), sendo que uma vogal [+alt] implica necessariamente o traço [-bx], uma vogal [+arr] supõe a presença do traço [+rec] e de tal modo que uma vogal [-rec] implica a existência do traço [-arr], portanto, trata-se de traços predizíveis. Por esta razão, conforme se vê na matriz, não ocorre nenhuma especificação em certos traços, por serem predizíveis.

Tal como evidenciamos, as vogais [e] e [o] são realizações estritamente fonéticas ou contextuais em Cokwe, por isso, não fazem parte da matriz, por se tratar de uma matriz fonológica. A matriz aqui representada demonstra os traços distintivos das vogais na língua Cokwe, o que permite o contraste na cadeia fonológica. Deste modo, as vogais semiabertas /ɔ/ e /ɛ/ ocorrem como semifechadas /o/ e /e/ quando antecedem um segmento de contorno com traço nasal ou uma nasal palatal. Com base no modelo de regras fonológicas (Chomsky & Halle, 1968), pode ser representada conforme as regras abaixo.

(1) Regra da realização da vogal /ɔ/ em /o/

$$\begin{array}{c} \text{V} \\ [-\text{baixa, +arr}] \end{array} \rightarrow \begin{array}{c} \text{V} \\ [+baixa, +arr] \end{array} / _ \begin{array}{c} \text{C} \\ \left(\begin{array}{l} [+nasal, -nasal] \\ [-ant, +nasal] \end{array} \right) \end{array}$$

A leitura que se impõe na regra (1) é a seguinte: entende-se que a vogal /ɔ/ [-bx, +arr] transforma-se em uma vogal [+bx,+arr] /o/ diante de um segmento de contorno nasal ou nasal palatal, como em [mbó.ŋgò] ou [ku.ŋó.ŋga].

Regra da realização da vogal /ɛ/ em /e/.

$$\begin{array}{c} \text{V} \\ [-\text{baixa, +ant}] \end{array} \rightarrow \begin{array}{c} \text{V} \\ [+baixa, +ant] \end{array} / _ \begin{array}{c} \text{C} \\ \left(\begin{array}{l} [+nasal, -nasal] \\ [-ant, +nasal] \end{array} \right) \end{array}$$

À semelhança do que foi exposto na regra 2, a vogal /ɛ/ [-bx] e [-ant] torna-se em /e/ [+bx] e [+ant], quando precede um segmento pré-nasal ou nasal palatal.

2. Processos fonológicos

2.1 Semi-vocalização

A semivocalização é um fenômeno fonológico que incide, essencialmente, em um segmento vocálico perder o traço [+sil] (cf. Hyman, 1975 apud Langa, 2012). Em Cokwe, como nas outras línguas de origem bantu, observa-se a semivocalização quando as vogais altas (i e u) estão diante de outras vogais, pois, são produzidas como as semivogais labiovelar (w) e labiopalatal (y), respectivamente.

Em alguns casos, a vogal do radical /o/ de um verbo diante da vogal /e/, e do passado remoto (1g, h) (-ula, -una, -ola, -ona) e das extensões aplicativa (j) e (i) (-ila, -ina, -ela, -ena) e causativa (k) e (l) (-isa, -esa), transforma-se na semivogal /w/, conforme as observações feitas por Barbosa (2012). Conforme nos exemplos abaixo.

u+a=wa

u+e=we

u+o=wo

- | | | | |
|----|----------------|--------------|-----------|
| a. | <i>mwána</i> | /mu - ána/ | "Criança" |
| b. | <i>mwátha</i> | /mu - átha/ | "Senhor" |
| c. | <i>mwóno</i> | /mu - óno/ | "alma" |
| d. | <i>ngwényi</i> | /ngu - ényi/ | |

i+a = ya

- | | | | |
|----|----------------|--------------|-------|
| e. | <i>mungúya</i> | /mungú - ia/ | "vou" |
| f. | <i>múya</i> | /mú - ia/ | "fio" |

o+e =we

Passado remoto

- g. *namwene* /na - mo - ene/ "tinha visto"
h. *naholwele* /na - holo - ele/ "tinha deixado cair"

Extensão aplicativa

- i. - ombwela /ombo + ela/ "Aliciar à fuga para"
j. - ononwena /onono + ena/ "Retribuir para"

Extensão causativa

- k. - ononwesa /onono + esa / "mandar recompensar"
l. - ondwesa /ondo + esa/ "fazer com que se afaste ou remova"

Os exemplos em (1a, d) demonstram que quando a vogal /u/ antecede as vogais (/a/, /e/, /o/) transforma-se na semivogal labiovelar /w/. Vale dizer que a vogal alta /u/ diante de outra vogal alta /i/ transforma-se, de igual modo, na semivogal /w/, como em *kwimba*, só não há espaço para semivocalização quando a vogal /u/ segue outra vogal alta e arredondada /u/. Segundo Barbosa (2012, p. 8), nestes casos, as vogais coalescem, entretanto, se não houver a fusão, pronunciam-se de forma distinta, sendo que uma será pronunciada com maior duração em relação a outra, conforme em *kùútáma* ou *kùúzúla*.

Em (1e, f), percebemos que a vogal alta /i/, quando vem antes de uma outra vogal, que não seja /i/, realiza-se como uma semivogal labiopalatal (y). A semivocalização da vogal /u/ e /i/ dá-se com várias vogais, exceto com a vogal /u/ e /i/, por isso, como forma de representar os contextos em que ocorre a semivocalização, preferimos generalizar a regra.

Em (1g, l), a vogal arredondada /o/ diante dos sufixos verbais do passado-remoto, do aplicativo e do causativo perde o traço [+sil], transformando-se, deste modo, em labiovelar /w/. Através de regras, a fonologia nas línguas bantu cria condições necessárias para que se evite hiatos. A regra de semivocalização, em termos de SPE (1968), é formalizada conforme em ((1) e (2))

(2) Regra de semivocalização da vogal /u/ e /i/

V S V
[+sil, +alt] → [-sil, +alt] / _ [+sil]

Segundo a regra, uma vogal [+sil, +alt] realiza-se como [-sil, +alt] quando vem antes de qualquer vogal com o estatuto silábico.

(3) Regra de semivocalização da vogal /o/

V S V
[+sil, -alt, +arr] → [-sil, +alt] / _ [+sil, -rec]

A regra é lida da seguinte maneira: a vogal /o/ [+silábica, -alta+, arredondada] realiza-se como labiovelar [w] [- silábica, +alta] quando antecede a vogal /e/ [+silábica, -recuada] no mesmo contínuo sonoro.

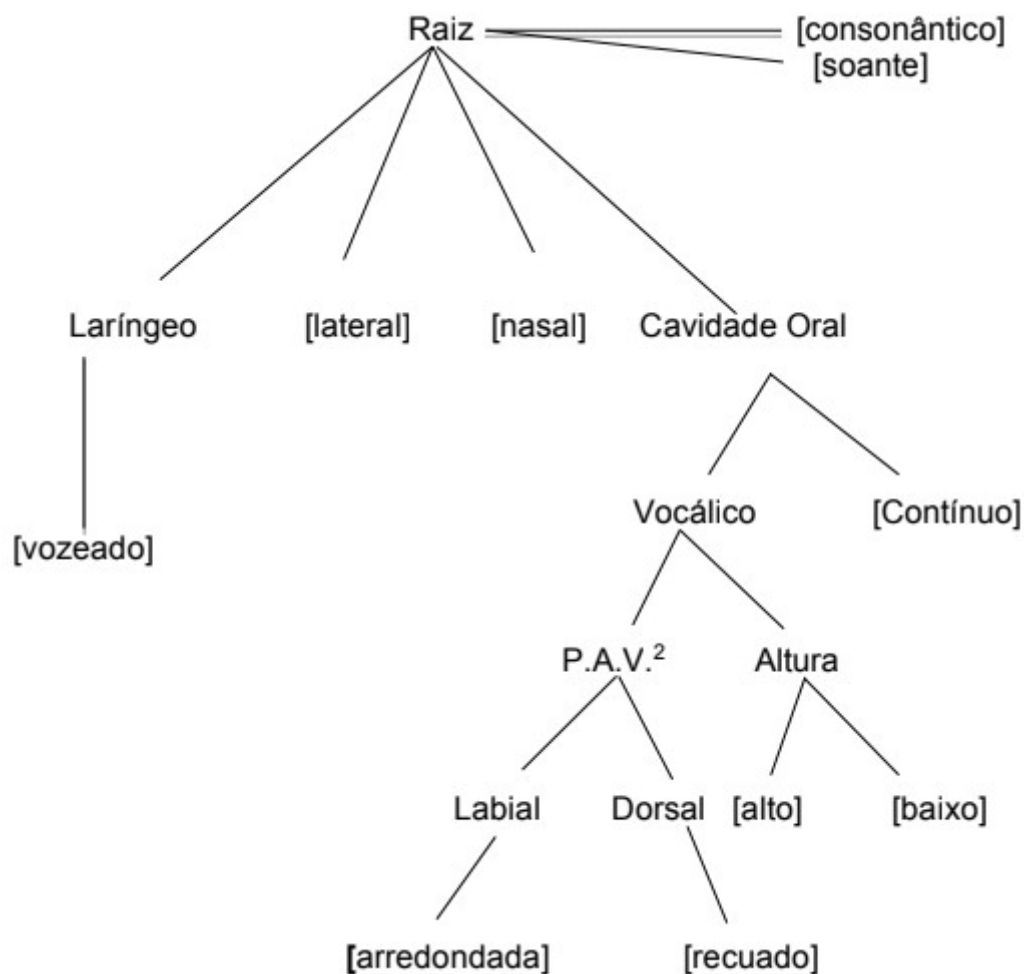
3. A nasalização e Harmonia vocálica à luz da teoria autossegmental

Os traços são entendidos como propriedades atribuídas a certas entidades fonológicas, sendo que estas propriedades podem ser de carácter articulatorio ou acústico. No nível fonológico, os traços estabelecem contrastes na língua, pois, têm uma função classificatória e distintiva (Hernandorena, 1999).

A proposta autossegmental assenta na ideia segundo a qual, os segmentos estão constituídos por traços organizados hierarquicamente e capazes de funcionarem isoladamente ou em conjunto (cf. Matzenauer & Costa, 2017), isto é, neste quadro teórico, temos nó raiz, onde encontramos os traços que, pela sua natureza, não se espraíam ou desligam numa configuração arbórea ([consonântico], [soante] e [vocálico]), nós de classe são traços unários, dos quais dependem os traços terminais, aqueles traços representados de forma binária (+, presença e -, ausência).

Esta proposta surge como resposta ao modelo de Chomsky e Halle (1968) que entende que os segmentos estabelecem uma relação bijetiva com os traços (autossegmentos) e aqueles, por sua vez, não apresentam uma estrutura interna de traços organizados hierarquicamente. No modelo autossegmental, os segmentos apresentam uma matriz de traços organizados de forma hierárquica. Tal matriz pode ser representada através de uma estrutura arbórea. Conforme observam Matzenauer e Costa (2017), no diagrama arbóreo, as regras fonológicas são representadas através do espraíamento ou desligamento de uma linha de associação, tal qual veremos adiante.

1. Diagrama arbóreo da estrutura interna das vogais



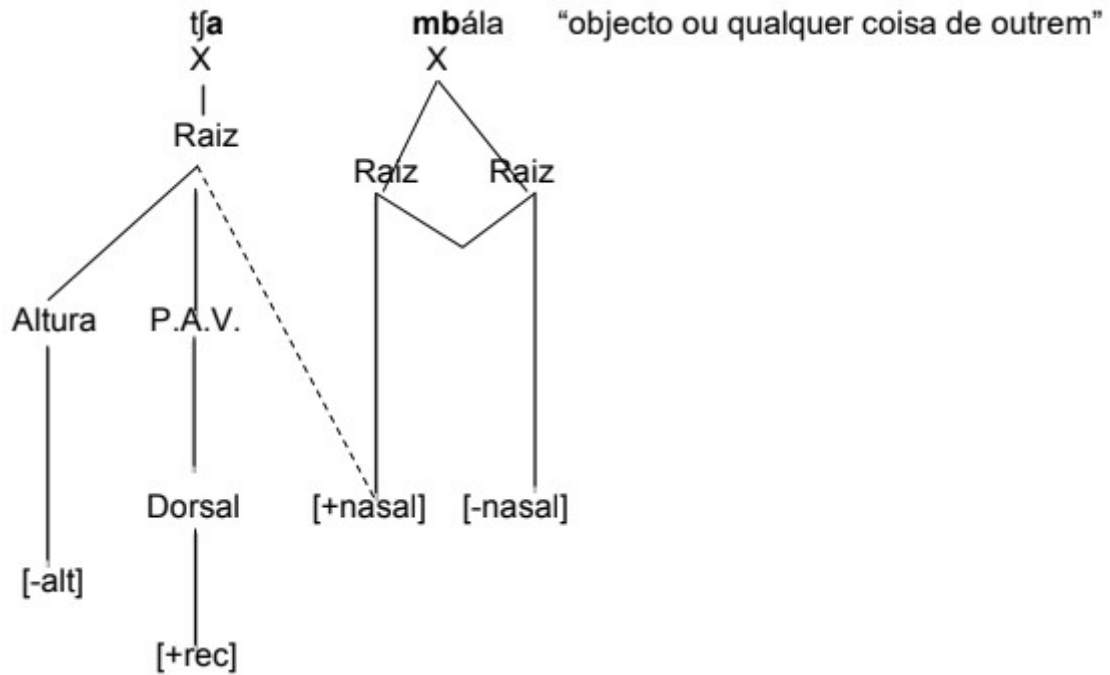
Fonte: Adaptado de Mateus et al. (2005)

3.1 A nasalização vocálica

Em Cokwe, no nível fonológico, não existe vogais nasais (cf. Barbosa, 2012; Martins 1963), porém, as vogais orais quando acompanhadas por uma consoante nasal são realizadas como nasais. O traço nasal nas vogais em Cokwe não é pertinente, apenas contextual, i.e, há ambiente próprio em que se produzem as vogais nasais, por isso, são vogais fonéticas, sem, portanto, um estatuto fonêmico.

Por exemplo, em [tʃɛ̃mbála], a vogal [a] da sílaba /tʃɛ/ assimila o traço nasal da consoante pré-nasal que lhe segue, / mb/, tornando-se, então, em [ɛ̃]. Trata-se de uma assimilação regressiva, pois, o traço expande-se da esquerda para a direita. Com base no corpus constituído, atestamos que, na Língua Cokwe, o traço nasal das consoantes pré-nasais não se expande da direita para a esquerda. Ao nível da geometria de traços (Clements & Hume, 1995), o processo de nasalização da vogal, que ocorre na palavra [tʃɛ̃mbála], é representado conforme em (3).

(4) Nasalação da vogal /a/ em configuração arbórea



Na configuração (3), temos a representação de dois segmentos, um simples e outro de contorno, a nossa análise limita-se, essencialmente, à expansão do traço nasal do segmento de contorno para a vogal que o antecede. Na estrutura à direita, temos um segmento com uma posição esquelética, mas com dois nós de raiz ligados a uma posição esquelética, uma [+nasal] e outra [-nasal]. O traço [+nasal] do segmento /mb/ projecta-se através da linha de associação à raiz da vogal /a/, que se encontra à esquerda do segmento /mb/, fazendo com que aquela assimile a nasalidade e realize-se na superfície como uma vogal nasal.

Tal como na configuração (3), atesta-se o mesmo processo nas palavras abaixo, onde o traço nasal das consoantes pré-nasais espalha-se à esquerda, afectando, deste modo, a vogal que o antecede. As palavras em barras oblíquas são estruturas fonológicas, sem nenhum traço nasal, e as em colchetes são fonéticas, com traço nasal. Exemplos:

- | | | | | | |
|-------------|---|-----------|-------------|---|--------------|
| 1. /vúmbi/ | > | [vũ.mbi] | /mbúngà/ | > | [mbũ.ŋgà] |
| 2. /lúngà/ | > | [lũ.ŋgà] | /ndzámà/ | > | [ndzã.mbà] |
| 3. /ndémbà/ | > | [ndě.mbà] | /tfillóngò/ | > | [tʃi.lõ.ŋgò] |
| 4. /ndúmbà/ | > | [ndũ.mbà] | /ndándò/ | > | [ndã.ndó] |

3.2 Harmonia vocálica na extensão aplicativa

A harmonia vocálica é um fenómeno muito frequente nas línguas faladas na parte ocidental da África. Portanto, com base na literatura revista, aduz-se que, para Schroeder (2010, apud Gundane, 2021), a harmonia vocálica refere-se a um fenómeno fonológico em que uma vogal ou sequência vocálica harmonizam-se tendo em conta as suas propriedades

ou características. Com efeito, Araújo (2013) assegura que o fenómeno da harmonização vocálica, na literatura africanista, é, frequentemente, conhecido por assimilação de altura e ainda acrescenta que esta assimilação ocorre entre as vogais do radical e as extensões ou sufixos verbais, podendo ser progressiva ou regressiva.

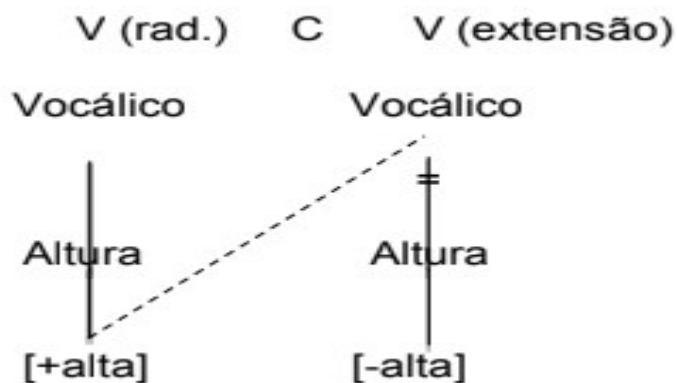
De maneira sucinta, procura-se analisar a harmonia vocálica na extensão aplicativa, embora se registre também no perfeito atual e noutras extensões verbais como causativa, passiva e reversiva (cf. Barbosa, 2012).

Harmonia na extensão aplicativa

- a. /ful - el - a/ → [ful - il - a] “cavar para”
- b. /fum - en - a/ → [fum - in - a] “tornar-se célebre”

A vogal /ɛ/ do sufixo da forma aplicada “-el-” e “-en-” assimila o traço de altura da vogal do radical verbal /u/, sendo a vogal do radical [+alt]. Na superfície, a vogal /ɛ/ [-alt] torna-se /i/ [+alt] por assimilar o traço de altura da vogal precedente (cf. *fulila*, *fumina*). Trata-se de uma mudança de qualidade da vogal que acontece através da assimilação progressiva do traço de altura da vogal do radical, conforme a configuração arbórea em (4).

(5) Regra de assimilação por altura nas palavras *fulila* e *fumina*.



Na configuração (4), o traço [+alto] do nó de altura da vogal do radical projeta-se à vogal da extensão verbal, através de linhas de associação, e esta, por sua vez, desliga-se do nó de altura com traço [-alto] e liga-se ao nó de altura da vogal do radical, permitindo, assim, que se realize na forma de superfície como uma vogal [+alta].

Considerações Finais

Impõe-se, a nosso ver, a descrição constante das línguas bantu faladas em Angola, uma vez que se pensa em formar professores de línguas angolanas para o subsistema do ensino secundário do I Ciclo. Os sons da língua despertam-nos curiosidades e fascínios, pois, qualquer língua natural apresenta um sistema de sons, não sendo diferente para o Cokwe. Assim, a partir do corpus constituído por dados orais e escritos, identificamos 5 vogais fonológicas e 7 fonéticas. Em relação às vogais nasais, chegou-se a concluir que, na

estrutura profunda, não há vogais nasais, no entanto, estas são realizadas apenas no nível fonético.

Ainda sobre vogais, embora não se tenha levantado discussões em torno da duração vocálica, percebemos que se trata de um fenômeno distintivo em Cokwe, o que nos permitiria construir um quadro de vogais longas e breves, fato este que pretendemos analisar nos próximos estudos.

Ainda há muitos fenômenos que envolvem as vogais e as consoantes por explicar, mas no presente estudo limitamo-nos em analisar e formalizar regras de semivocalização, sendo um fenômeno muito produtivo na fonologia do Cokwe, e com recurso ao modelo de geometria de traços, descrevemos a assimilação do traço nasal pelas vogais, fenômeno este que designamos por nasalação vocálica e assimilação do traço de altura da vogal do radical verbal pela vogal da extensão verbal, processo este conhecido por harmonização vocálica.

Referências

- Alves, D. C. (2022). *Uma proposta do modelo implicacional de complexidade de traços para o Português Europeu*. Setúbal, Comunicação feita via Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Barbosa, A. C. (2012b). *Noções básicas de Gramática Cokwe*. Luanda, Edição Da Diocese De Lwena.
- Chomsky, N.; Halle, M. (1968). *The sound pattern of english*. New York, Harper and Row.
- Clements, G. E; Keysey, S.J. (1983). *CV Phonology: a generative theory of the syllable*. Linguistic Inquiry Monograph 9. Cambridge, Mass, The MIT Press.
- Clements, G.; Hume, E. (1995). *The internal organization of speech sounds. The handbook of phonology theory*, Blackwell. Jonh Goldsmith (Ed). p. 246-306
- D'Andrade, E. (2005). A Fonologia Pós-SPE: In: Duarte, Inês et al. (org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- Dias, J. (2003). *Caçadores, artesãos, comerciantes, guerreiros: os Cokwe em perspectiva histórica*. A Antropologia dos tshokwe e povos aparentados. Disponível em: Acesso em : 5 abr. 2023, p. 17 - 47.
- Gil, A., (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Editora Atlas.
- Gundane, L. (2021). Fonologia Segmental em Citswa. *Revista científica da UEM, série Letras e Ciências Sociais*. Maputo. vol. 3. S/n, p.79-89.
- Hernandorena, C. M (1999). Introdução à Teoria Fonológica. 3.ed. In: Bisol, L. (Org.), *Introdução aos Estudos da Fonologia do Português Brasileiro*, São Paulo:Contexto,p. 11-89.
- ILN (1985) *Esboço fonológico: alfabeto "kikongo", "kimbundu", "cokwe", "umbundu", "mbunda", "oxikwanyama"*. Luanda, Departamento de Investigação Científica.
- Langa, D. A. S. (2012). *Morfofonologia do verbo em Changana*. nº 297, Tese apresentada na Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Maputo.
- Maho, J. F. (2009). *A Referential classification of the Bantu Languages*. Nugi Online. Disponível em <http://goto.glo-calnet.net/mahopapers/nuglonline.pdf>
- Martins, E. P. F. (1963). *Curioso aspecto linguístico no Concelho do Txitatu*. Luanda, Edição do autor.
- Mateus, M. H. M. et al. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Matzenauer, C.; Teresa, C (2017). Aquisição da fonologia em língua materna: os segmentos. In: Freitas, M. J & Santos, A. L. (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, p. 51-70. Berlin, Language Science Press.

- Mpobela, L. (2022). 7 to 5 Vowel Shift: Scars of the Lost Vowels in Runyambo. *International Journal of Literature and Arts*. Vol.10, s/n, p. 278-291.
- Ngunga, A.; Simbine, M. C. (2012). *Gramática Descritiva de Changana*. CEA/ Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Okoudowa, B. (2005). *Descrição preliminar de aspectos da fonologia e morfologia do Lembaama*. 2005, 111f., (Dissertação), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Okoudowa, B. (2010). *Morfologia Verbal do Lembaama*. 2010. 207f. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tavares, A. P. R. (2009). *Memória e História: estudo sobre a sociedade Lunda e Cokwe de Angola*. 2009, 342f. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Xavier, F. (2015). Fonologia. In: Petter, M. (Org.) *Introdução à Linguística africana*. São Paulo, Editora Contexto.

A língua cabo-verdiana na internacionalização da cultura: por uma atualização das políticas culturais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)

Daniel Escorel

Introdução

No verão de 2021, o Centro Cultural de Cabo Verde (CCV), em Lisboa, sob a chancela da Editora Abysmo, lançava o livro *Odi Marítimu*, uma tradução feita pelo poeta cabo-verdiano José Luiz Tavares do livro *Ode Marítima*, de Fernando Pessoa, à língua cabo-verdiana. O poeta, que já antes também traduzira os Sonetos de Luís de Camões da língua portuguesa ao cabo-verdiano, insere-se em um grupo crescente de artistas e intelectuais cabo-verdianos que não reconhecem mais barreiras ou grandes contradições na convivência, intercâmbio e cooperação entre os dois idiomas, passando a afirmá-los de maneira conjunta e complementar, como partes inteiras de identidades nacionais e transnacionais cada vez mais complexas.

Em seu esforço, Tavares reafirma a criouldade como uma possibilidade contemporânea para a ressignificação do problemático ideal de comunidade *lusófona* e anuncia através de seu trabalho a abertura de um mais amplo espaço para o consumo coletivo de um grande potencial epistemológico e cognitivo ainda por ser conhecido, expandindo desde dentro de suas próprias fronteiras inexploradas esta comunidade que fala também a língua portuguesa.

No advento da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) proposta pelas Nações Unidas e encabeçada pela UNESCO, este tipo de iniciativa aponta-nos caminhos possíveis para pensar que o resgate, a revitalização e promoção do patrimônio linguístico dos países africanos de língua oficial portuguesa, e, por conseguinte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) enquanto organização geolinguística, é e será tarefa a ser amplamente partilhada por todas as partes deste grupo de países. Também, que a língua portuguesa, e, portanto as instituições que lhe agenciam e as políticas públicas que lhe são direcionadas também detêm um papel primordial e um mandato incontornável de responsabilidade de reparação histórica neste processo.

A cooperação cultural internacional para o desenvolvimento no âmbito da CPLP, seguindo sempre focada na expansão e consolidação da língua portuguesa como língua de poder em territórios anteriormente colonizados, pode representar obstáculos à proteção e promoção da diversidade de expressões culturais das muitas comunidades linguísticas que compõem esta organização, sendo, portanto permeada de urgentes desafios de atualização.

Muito pese o progressivo alinhamento da CPLP com a agenda internacional pela defesa da diversidade cultural, a concretude programática e financeira das políticas existentes evidencia a enorme dificuldade em traduzir a evolução dos debates e discursos em esforços de caráter prático para a efetivação de relações interculturais equitativas e a autonomia e o protagonismo das diversas comunidades linguísticas de origem não-europeia que também a compõe.

Ao considerar o caso de Cabo Verde, este capítulo pretende demonstrar que para além do reconhecimento da responsabilidade de reparação histórica que detêm as

instituições de línguas de colonização em proteger, fortalecer e promover as comunidades linguísticas colonizadas, a CPLP tem o potencial de pautar-se, entre outros, pela partilha de processos de democratização e decolonização dos usos das línguas de seu espaço, de maneira a garantir a seus cidadãos o direito de construir conhecimento e participar da vida internacional em suas diferentes línguas que historicamente lutam por respeito e visibilidade.

Ao observar a recente evolução da língua cabo-verdiana em seu caminho de afirmação e a maneira como está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de políticas culturais em Cabo Verde, é possível identificar um importante modelo para os países colonizados pela língua portuguesa. O próprio facto de *Ode Marítimu* ter tido seu lançamento e promoção através do apoio do Centro Cultural de Cabo Verde (CCCV) em Lisboa, aponta aspecto de grande peso simbólico: inaugurado em 2019, o CCCV é o primeiro centro de promoção e diplomacia cultural de um país africano a ser aberto em território europeu, invertendo a lógica amplamente estabelecida nas relações internacionais na qual os países de centros hegemônicos projetam-se através da cultura e da cooperação internacional de modo a guardar ou expandir interesses comerciais e políticos em territórios ditos *periféricos*.

Através de uma breve análise do alinhamento das políticas culturais de Cabo Verde com o cenário internacional, buscaremos elucidar a maneira como o país tem apostado na distinção e valorização da produção cultural em língua cabo-verdiana como um trunfo para sua internacionalização política. O processo de retomada e desenvolvimento da língua autóctone dando-se de mãos dadas e retroalimentando-se com a estabilização e complexificação do setor cultural do país, evidencia o papel que detêm as políticas culturais para a preservação e promoção do multilinguismo. A CPLP neste sentido deve ser percebida como uma importante plataforma para pensar-se na ressignificação das práticas linguísticas e culturais nos Estados-Membros e como ponto de apoio privilegiado para a partilha de boas práticas – um laboratório de novas *lusofonias*, crioulas e possíveis.

Em um primeiro momento observamos a maneira como a questão linguística torna-se um fator determinante na construção da identidade cabo-verdiana de modo a sublinhar a necessidade de libertação dos estereótipos culturais e complexos de superioridade nas relações culturais internacionais. Em seguida, consideramos o papel determinante que detêm a língua cabo-verdiana no recente desenvolvimento da economia criativa no país para em um terceiro momento nos debruçarmos sobre as articulações mais recentes com as bandeiras da cultura e da língua materna do país no cenário político internacional, apontando como Cabo Verde avança no precioso entendimento e articulação da questão linguística para o fazer e o pensar da diversidade cultural.

1. Onde o português governa e o crioulo reina

Édouard Glissant (1996), ao pensar as relações culturais internacionais, defendeu a teoria de que o mundo estaria em um processo de constante criouliização. No mundo caribenho, assim como no Brasil e em Cabo Verde, onde o comércio triangular de pessoas escravizadas foi o maior vetor dos elementos culturais hoje dispostos em relação, os constituintes africanos, negros e indígenas são sistematicamente inferiorizados até os dias atuais. A criouliização, quando produto desta relação desigual, segundo Glissant, produziria um resíduo social amargo e incontrolável. Elemento central a este pensamento, o multilinguismo, segundo o autor, exalta, sobretudo a necessidade da relação, e do reconhecimento da *presença* das muitas línguas e identidades existentes no mundo na prática da sua (Glissant, 1996, p.40). Contemplar assim a crônica desigualdade social e a

quase absoluta negação da simples existência das línguas autóctones no espaço da CPLP atesta que a realidade da prática da cidadania e dos direitos culturais nestas geografias pode ser mesmo amarga.

Como pontua o incontornável linguista Manuel Veiga, não é novidade para ninguém que em Cabo Verde a língua oficial e de prestígio, aquela do ensino e das situações formais de comunicação é o português. Quanto à língua cabo-verdiana, apesar de língua do cotidiano informal e língua materna nacional, esta continuaria tendo um estatuto pouco prestigiado. Veiga insiste que a proposta de um mais amplo estudo e valorização da língua autóctone não deve em nenhum momento ser percebida como uma ameaça à língua dominante, mas antes sim como uma muito necessária etapa de um processo de emancipação identitária e “forma de lavar o rosto da nossa língua, libertando-a de todas as manchas, de todas as máscaras e de todos os complexos que o magistério colonial inculcou nos espíritos menos esclarecidos relativamente à sua própria língua” (Veiga, 2004, p.135).

Assim, nos confronta com a dimensão cultural da violência colonial. A ampla imposição e subsequente absorção e incorporação de preceitos e hábitos culturais dominantes têm resultado na negação sistemática das culturas nativas e na constante eleição e promoção dos valores afetos à cultura dominadora. Este processo de substituição linguística, por sua vez encontra eco e justificativas econômicas e utilitárias, em meio à crescente necessidade de inserção de Cabo Verde em uma economia de mercado globalizada.

Amplamente praticada pelas ruas, cafés, portos e transportes públicos, a língua cabo-verdiana, não obstante o seu status popular, fica muitas das vezes plantada do lado de fora, à porta dos estabelecimentos culturais, instituições governamentais e financeiras – ou sempre que houver muitos estrangeiros presentes no recinto. O português por sua vez, define os espaços de poder e cidadania, e mesmo quando usado nas interações mais corriqueiras e populares, quase sempre define um maior grau de literacia, posição e distinção social do locutor. Afinal, a língua portuguesa é para a ampla maioria do povo cabo-verdiano, língua segunda, e aqueles que melhor dominam uma segunda língua, como em grande parte do mundo, são aqueles que tiveram acesso a maiores e melhores oportunidades de estudo.

A manutenção do uso das línguas europeias na administração e produção das economias africanas configura um dos mais simbólicos bastiões da renovação da dominação político-econômica do Ocidente sobre o país e sobre a África como um todo. Neste espaço identitário, o sujeito das políticas públicas em educação e cultura, tem sido sempre prioritariamente a língua portuguesa, não tendo o crioulo cabo-verdiano atuado de maneira sequer complementar.

Na complexa territorialidade das identidades culturais constantemente em jogo, o bilinguismo de diglossia em Cabo Verde parece desenhar no terreno da expressão linguística zonas intermediárias e limiares de negociação, tendo de um lado a língua cabo-verdiana, componente nativa que teima em não olhar-se de frente ao espelho, e de outro a língua portuguesa com suas muitas barreiras e fronteiras que apenas corroboram para torná-la de fato parte de um modelo estrangeiro que segue importado pelas elites locais. Entretanto, embora o país tenha vindo a apostar em uma maior capacitação de jovens no domínio de diferentes línguas, sobretudo tendo em conta ser o turismo a maior aposta da economia nacional, observa-se na contramão a crescente convergência na opinião pública sobre a necessidade e a vontade de uma nova geração em que se concretize a oficialização da língua cabo-verdiana.

O papel da língua na descoberta, conscientização e defesa de uma identidade nacional calcada na criouldade não é no entanto coisa recente. Antes mesmo das fronteiras nacionais, a língua é o traço nacional mais marcante e valorizado, tanto no país como nas diásporas. Cardoso aponta que uma elite intelectual crioula, com um forte sentimento de identidade e necessidade de valorização e com um espírito reivindicativo foi responsável pelo Movimento Nativista ainda no século XIX (Cardoso, 2019, p.129). Entre eles, os escritores Pedro Cardoso e Eugénio Tavares são os principais expoentes. Considerados os principais nativistas, foram defensores decididos da língua e da cultura cabo-verdianas, articulando discursos firmes e críticos à política assimilacionista praticada pelo colonizador português. Cardoso evoca ainda que de acordo com Brito-Semedo (2006, p.215), o nativismo seria a primeira etapa do processo de construção da almejada identidade nacional que viria a ser reivindicada um pouco mais à frente pela elite de ideologia regionalista da “Geração da Claridade”.

Além da defesa da língua, esta corrente era promotora da valorização cultural de Cabo Verde, o que incluiu a expressão de uma literatura de cariz nacional, centrada nas vivências do povo das ilhas e sua insularidade e ainda em conteúdos etnográficos, através da investigação e da recriação artística (Cardoso, 2019, p.130). Tanto Veiga como Cardoso apontam ponto de maior interesse para nossa presente reflexão: um importante aglutinador da criouldade e da identidade nacional desde muito cedo é a música, a poesia, e a produção cultural e expressão artística como um todo, que encontra sobretudo através da Morna, com as célebres composições de Tavares a expressão primeira e mais certa para a defesa e afirmação da diferença cultural e linguística frente ao dominador.

A despeito da inexistência de qualquer tipo de política pública, a afirmação da língua cabo-verdiana e a sedimentação de suas funções identitárias no seio da sociedade passa necessariamente pela expressão criativa. Desde fins do século XIX, com o reconhecimento da Morna em Portugal, e sobretudo a partir da segunda metade do século XX, no advento da *world music*, a progressiva afirmação da língua cabo-verdiana em âmbito nacional é acompanhada de perto pela crescente projeção da mesma no cenário internacional através da cultura.

2.Voz di Povo

Em 1979, o periódico cabo-verdiano *Voz Di Povo* noticiava a visita oficial do então Director-geral da UNESCO a Cabo Verde. Dos trabalhos do 1º *Colóquio Linguístico Internacional sobre o Estudo e Utilização do Crioulo* surgiria uma proposta de alfabetização e sistematização para a escrita da língua cabo-verdiana, assim como diversas recomendações visando a sua valorização. Tomaria parte deste encontro, oferecendo sua experiência e contribuições, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que, em entrevista ao jornal *Voz di Povo*, estabelecia pontes entre a teoria crítica africana e latino-americana, e colocava no centro da discussão a necessidade de reinventar os caminhos de estímulo à identidade cultural, apontando a problemática da língua como questão fundamental do processo de emancipação cultural para Cabo Verde.

Embora Amílcar Cabral seja de facto central na afirmação cultural do país, seu pensamento sobre cultura denota uma perspectiva marcadamente positivista ao manter e exaltar o território moderno do humano, não reconhecendo nos conhecimentos tradicionais simbióticos com o meio natural ou ainda em crenças e práticas espirituais qualquer tipo de valor. Neste sentido, a defesa da língua cabo-verdiana frente à língua portuguesa não foi um elemento central na reflexão sobre cultura empreendida pelo líder, tendo mesmo sido rechaçado o seu uso na alfabetização, escrita e ensino. Paulo Freire

deixaria registrada sua forte divergência com a escolha de Cabral em dar predileção à língua portuguesa para a reestruturação da educação no país:

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de 'pronunciar' e de 'nomear' o mundo. (...) A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. (Freire, 1977, p.217). Desde os primeiros anos da independência, ficaria, entretanto incutido à língua portuguesa o papel de agente internacionalizador e modernizador da nação, sendo a língua cabo-verdiana supostamente desprovida das ferramentas necessárias para atuar nestas esferas.

É nosso presente objetivo evidenciar que o mito da exclusiva vocação e qualidade da língua portuguesa para a ciência, a internacionalização e as relações exteriores nos países da CPLP, frente a uma pretensa inadequação ou impossibilidade das línguas nativas de assim atuarem, será argumento recorrente até os dias presentes na retórica daqueles que a esses diversos idiomas e culturas não conferem maior valor que o de servirem de apetrechos folclóricos e especificidades culturais locais sob o manto sufocante de um ideal de *lusofonia* monolíngue.

Facto é que a efetiva internacionalização de Cabo Verde não se deu em momento algum através da língua portuguesa, mas sim através da língua cabo-verdiana, e sobretudo através do vetor da cultura. Hoje símbolo por excelência do arquipélago, sobretudo na indústria fonográfica, a língua cabo-verdiana é cantada por pessoas de todas as nacionalidades em diversas partes do mundo, através do trabalho de artistas como Cesária Évora e cada vez mais de Mayra Andrade, Lura, Élide Almeida, Nenny ou Dino Santiago. Uma visita rápida ao Youtube mostrará a qualquer leitor interessado que o cabo-verdiano dissemina-se com grande facilidade através da música.

Os versos de *Tan kalakatan* cantados por Mayra Andrade são de facto indicador simples que nos mostra como a língua tem plena capacidade de articular-se internacionalmente de maneira independente através de produção cultural de alta qualidade. A insistência na defesa de uma ilusória exclusividade das possibilidades e atribuições de internacionalização à língua portuguesa descortina a patente adoção dos dois pesos e duas medidas inerentes às relações interculturais europeias e das elites coloniais. A reiterada argumentação sobre os benefícios das línguas europeias para a comunicação internacional dos países africanos ignora que muitas das línguas nativas dos Estados-Membros da CPLP dão antes forma a seus próprios espaços geolinguísticos, atravessando fronteiras e criando zonas de interação com países vizinhos anteriores mesmo à formação dos Estados Nacionais.

Spivak chama atenção a essa histórica disparidade na dignificação das línguas ao ironizar os sentimentos que expressava Derida sobre as dificuldades de ter de navegar entre as línguas Inglesa e Francesa (Spivak, 1993, p.30). Contesta assim a necessidade de alguém que escreve e produz conhecimento desde a língua árabe ou vietnamita ter de estar sempre naturalmente pré-disposto a traduzir para ou utilizar as línguas europeias. Certeira, a filósofa indiana posiciona a questão linguística no enquadramento teórico da questão feminista global, denunciando a longa tradição da cultura monóloga dos centros hegemônicos.

Nos aproximando do campo da produção cultural, Steyerl segue o fio de Spivak para propor que na hierarquização de formas culturais híbridas, prevalece um *ranking* que privilegia produtos econômica e militarmente dominantes e rejeita as produções do Sul como sendo arcaicas, atrasadas e inferiores (Steyerl, 2002, p.203). As hierarquias da

distribuição internacional do trabalho refletiriam-se assim diretamente em hierarquias culturais racistas no campo estético, traduzindo-se, no campo da cultura e no âmbito da cooperação cultural internacional – que é o que nos interessa aqui – no dificultado acesso às superestruturas e em reduzidas oportunidades de internacionalização aos agentes culturais do Sul e a distribuição de sua produção.

Isto de facto confirma-se, como atestam os relatórios de acompanhamento da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais da UNESCO (2005) que apontam um persistente desequilíbrio no intercâmbio de bens e serviços culturais e na mobilidade de artistas e profissionais da cultura entre o Sul e o Norte globais (2015, 2018, 2022). Este diagnóstico tem sido revelado, entretanto sem que a questão linguística, que aprofunda as diferenças e distâncias referenciais, tenha sido tomada em consideração.

Não surpreende, portanto que a projeção internacional da cultura de Cabo Verde através da língua materna nacional encontre terreno predominantemente árido nas atuais possibilidades ofertadas pelas políticas de integração e cooperação internacional em cultura em vigor entre os países que compõe a CPLP. Para além do enquadramento da organização, todos os esforços de cooperação no âmbito da cultura e da língua existentes entre os países de língua oficial portuguesa, trabalham no claro sentido de fazer da língua portuguesa o elemento estruturante do desenvolvimento das indústrias da cultura.

De modo a desvendarmos possíveis caminhos para estabelecer diálogos mais justos, será necessário elucidarmos a maneira como as linguagens da forma na institucionalidade devem primeiramente ser recontextualizadas, para que as leituras reducionistas e a insistência no desenho de políticas culturais para um suposto mundo *lusófono*, com ares e apetrechos inclusivos mas de base excludente *de facto*, possam vir a ser interpretadas como os efeitos das relações de poder discursivas que são, moldadas e contribuindo ativamente a moldar as formas mais contemporâneas do capitalismo global (Steyerl, 2002, p.203).

3.No Junta Mon

Desde os anos 2000 o governo de Cabo Verde tem vindo a implementar reformas estruturantes, conferindo gradativa centralidade às indústrias culturais e criativas na formulação de políticas públicas, com um Ministério cada vez mais atuante. Com base em um circuito de feiras, festas e festivais, o apoio à circulação de artistas e o estabelecimento de roteiros associados ao patrimônio material e imaterial do país, o arquipélago se utiliza do turismo cultural como um ativo econômico estratégico.

Um documento publicado pelo Ministério da Cultura e Indústrias Criativas, intitulado *Cinco anos de reestruturação da Cultura em Cabo Verde* (2021), dá conta de resumir as realizações e avanços no setor cultural entre os anos de 2016 e 2021. Merece aqui destaque a sessão que comunica a assinatura da Declaração da Praia, na XI Reunião dos Ministros da Cultura da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), na qual a mobilidade cultural e o estabelecimento de um mercado comum das artes foi pauta central, em coerência com o lema “As Pessoas. A Cultura. Os Oceanos”, estabelecido pela Presidência Pro-Tempore da organização exercida por Cabo Verde no biênio de 2018-2020.

A Presidência Pro-Tempore do país frente à organização configura um dos momentos fundamentais de afirmação da estratégia escolhida por Cabo Verde para promover sua singularidade e potencial socioeconômico no âmbito internacional através da cultura. Marcado por um profundo engajamento e clara manifestação de vontade política do governo em aproveitar a oportunidade de liderar a organização, esta oportunidade de definição da agenda orientadora da organização serviu ao país como

uma importante plataforma para a proposição, amadurecimento e projeção internacional de políticas culturais e da visão estratégica para o setor.

O país soube afirmar o peso e eficácia de sua estratégia cultural, contribuindo ao mesmo tempo para confirmar a importância da CPLP enquanto plataforma de articulação e defesa de interesses partilhados pelos Estados-Membros na arena internacional. Muito pese a pouca abertura para discussão e aprofundamento de políticas e programas que visem o multilinguismo como ativo cultural e econômico no âmbito da CPLP, ou ainda da quase inexistência de efetivos programas de cooperação para o desenvolvimento no setor da cultura e indústrias criativas, o país parece perceber as oportunidades estratégicas que a organização oferece em termos de visibilidade política. É sintomático ainda o facto de Cabo Verde acolher e sediar desde 2005 o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), em um claro indício da aposta do país em ambas as línguas que constituem a paisagem linguística do arquipélago.

Cabo Verde tem encontrado em processos de institucionalização de sua paisagem cultural, material e imaterial, veredas possíveis que revelam uma comunicação inteligente e tática do património que pretende promover e do qual busca beneficiar-se. Neste compasso de eleição do setor cultural como elemento estratégico do desenvolvimento socioeconómico do país e alavanca fundamental de um turismo mais refinado, a língua cabo-verdiana tem ganhado paralelamente renovado destaque, com sua simbólica elevação pelo governo da IX Legislatura ao estatuto de Património Cultural Imaterial Nacional, em Julho de 2019.

Alguns meses mais tarde, em 2019, os esforços de projeção e reconhecimento político-institucional dos atributos e património cultural do país confirmariam-se também na cena internacional, com a aprovação da Morna como Património Cultural Imaterial da Humanidade, pela UNESCO. Como referimos, a íntima relação da língua cabo-verdiana no processo de afirmação e projeção internacional deste género musical nos ajuda a perceber como os caminhos para a progressiva valorização cultural, económica e social da língua cabo-verdiana andam de mãos dadas com a estruturação do setor cultural. Logo após ter garantido o sucesso de seu empreendimento político, em uma confirmação do alinhamento das políticas culturais de Cabo Verde com a agenda internacional para o setor, o país veio por fim a ratificar a Convenção de 2005 da UNESCO, tendo sido um dos últimos Estados-Membros da CPLP a fazê-lo.

A espiral de valorização social da língua cabo verdiana teve ainda mais recentemente momento de nova confirmação de votos quando o Presidente da República José Maria Neves, em 9 de novembro de 2021, optou por alternar o uso do cabo-verdiano e do português no proferimento de seu discurso de posse, fugindo da tradição que sempre reservou os altos espaços do Alto Magistrado do país à língua europeia, ao afirmar que estará na primeira linha do combate pela oficialização plena da língua materna dos cabo-verdianos. Já em setembro de 2022, Neves ainda levaria a temática à Assembleia Geral da ONU.

Em novo discurso, apresentou uma visão abrangente e estratégica de afirmação, promoção e inserção da língua e cultura crioula cabo-verdiana no panorama das relações internacionais e da cooperação internacional, chegando a propor a realização de uma conferência internacional permanente sobre as línguas crioulas no mundo. Não obstante, Cabo Verde ainda não manifestou a adesão oficial à iniciativa da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), principal iniciativa global pela valorização das línguas subjugadas pela colonização.

Serve para nossa reflexão observar a maneira como a articulação no cenário internacional dos conceitos de língua e cultura, e o uso do direito e da adesão à convenções e instrumentos normativos internacionais têm servido como via de predileção para Cabo Verde fazer valorizar sua língua nacionalmente e fazer valer aquilo que já há muito diz a constituição. Apesar da língua portuguesa continuar sendo a língua de predileção no campo da chamada “alta cultura”, não existindo ainda nenhum prêmio ou incentivo à crescente e cada vez mais consistente produção literária em cabo-verdiano por exemplo, quem segue definindo a cultura popular sobretudo na indústria da música, é a língua cabo-verdiana.

Conclusão

Como pontua Arenas, um dos principais produtos culturais de Cabo Verde é de fato o seu idioma, e o país parece estar em vias de criar as condições necessárias desde a sociedade civil e também nas instituições governamentais, para progressivamente confirmar o lugar do idioma como grande ativo cultural e econômico em seus planos de desenvolvimento (Arenas, 2019, p.146). Considerar o enquadramento institucional das políticas culturais internacionais de Cabo Verde, por sua íntima ligação com o processo de valorização, reparação e promoção linguística do crioulo cabo-verdiano, é de significativa importância para pensarmos como as demais línguas nativas da CPLP podem também através da produção cultural atuar como poderosos ativos políticos e econômicos das relações internacionais dos Estados-membros, tanto em sua relação entre si enquanto comunidade, mas também na sua relação com o restante do mundo.

Cabo Verde neste sentido dispõe de potencial e experiência, tendo obtido grandes avanços e êxitos em um curto espaço de tempo. Experimentando sucesso em progressivamente traduzir na esfera pública propostas da sociedade civil, o processo de afirmação da língua cabo-verdiana deixa cada vez mais evidente e à mostra a maneira como o termo interculturalidade tem sido à exaustão utilizado nas relações culturais internacionais da Europa e das elites nacionais como uma “simplificação grosseira mas apaziguadora, mais própria de um imaginário imperial reciclado em tons pós-modernos, que de uma visão desafiadora e que pretenda, de facto, criar renovados sentidos e modos de vida mais justos” (Cabecinhas, R., Cunha, L., 2008, p.8). Pensar em assumir e aprofundar a criouliização do já muito problematizado ideal de *lusofonia*, pode apontar-nos caminhos para a equidade de línguas e culturas há mais de quinhentos anos em relação.

Na ampla documentação proveniente dos diversos órgãos que compõe a CPLP e a cooperação em cultura, a língua cabo-verdiana ainda não teve a honra de ser mencionada e nem aqueles que a falam e a fazem elemento central de sua expressão artística e intelectual puderam ser alvo de políticas específicas, a despeito de ser já patente sua primordial importância para a estruturação e o desenvolvimento do setor criativo de Cabo Verde. Uma justa, holística e inclusiva interpretação dos princípios e objetivos expressos por instrumentos normativos do direito internacional, como a Convenção de 2005, já oferecem, entretanto a este conjunto de países bases bastante sólidas para que sejam operacionalizadas mudanças de paradigmas que possibilitem a transformação da diversidade cultural que lhes é tão característica em ativos e mais valias socioeconômicas para o desenvolvimento. Nesta continuação, deve-se buscar elucidar como as políticas de cultura em sua dimensão internacional podem favorecer o resgate, reparação e promoção de línguas autóctones e a maneira como esferas de cooperação internacional como a CPLP calcadas em línguas coloniais partilhadas podem e devem servir como plataformas privilegiadas em processos de retomada.

O cenário tem vindo a mudar gradativamente e o facto de Paulina Chiziane – primeira autora moçambicana, negra, a ter um romance publicado – ter sido galardoada com o Prémio Camões em 2021 aponta quiçá a direção dos novos ventos. Premiada por sua obra em português, ao receber a honraria em cerimônia oficial em 2023, declarou, atenta, que a língua portuguesa, para ser de todos os povos que a falam, precisa de tratamento, limpeza e decolonização: “O império colonial dizia ‘eu tenho, mas tu não tens’, e não é justo. Tenho uma língua materna e uma que me foi dada. Por que tenho de aprender a que me é dada? E por que não aprendem a minha?”.

Agradecimentos: à Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal (FCT), à Rosa Maria Cabecinhas e ao Manuel Gama.

Referências

- Arenas, F. (2019). *África Lusófona – Além da Independência*. São Paulo, Edusp.
- Cabecinhas, R., Cunha, L. (Eds.). (2008) *Comunicação Intercultural, perspectivas, dilemas e desafios*. Porto, Campo das Letras Editores.
- Cabo Verde, (1998). *Decreto-Lei n.º67/98 – ALUPEC*.
- Cabral, A. (1972/2018). A Cultura: fonte inesgotável de energia física e moral do povo. In: Fonseca, L.; Pires, O. (Org.) *A luta criou raízes - intervenções, entrevistas, reflexões, artigos, 1964-1973*. Praia, Fundação Amílcar Cabral. p.349-355.
- Cardoso, A. J. (2018). Situação linguística de Cabo Verde: em português e na kabuverdianu. In: Feytor, P.; Melo-Pfeifer, S. (Org.). *Políticas linguísticas em português (2018)*. p.126-147, Lisboa, Lidel.
- CPLP, (2018). *Declaração sobre Cultura e Indústrias Criativas como sector estratégico na CPLP – XII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*, Santa Maria, Cabo Verde.
- Freire, P. (1977). *Cartas à Guiné-Bissau – Registro de uma experiência em processo*. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Glissant, É. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris, Gallimard.
- Ministério da Cultura e Indústrias Criativas de Cabo Verde, (2021). *Cinco anos de reestruturação da Cultura em Cabo Verde*, Praia.
- Spivak, G. (1993). The politics of translation. In: Williamson, S. J. (2019). *Translation - Documents of Contemporary Art*. p.26-31, Cambridge, The MIT Press.
- Steyerl, H. (2002). Can the Subaltern Speak German? In: Williamson, S. J. (2019). *Translation - Documents of Contemporary Art*. p.202-204, Cambridge, The MIT Press.
- Veiga, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Voz di Povo*, N°14 de Março de 1979, Arquivo Nacional de Cabo Verde
- <https://www.youtube.com/watch?v=EX029wbsTjk>, acesso em 09/05/23
- <https://www.youtube.com/watch?v=Pe-anlojMFw>, acesso em 09/05/23
- <https://www.lusa.pt/culture/article/2023-05-05/40734050/escritora-paulina-chiziane-pede-descolonizacao-da-l%C3%ADngua-portuguesa>, acesso em 06/05/23
- <www.youtube.com/watch?v=KQ6AfrOupaM>, 8’11”, acesso em 05/052023

Pontes linguístico-culturais entre a língua Cokwe e a língua Portuguesa- língua oficial em Angola: análise de provérbios e sentenças

Maria João Marçalo
João Muteteca Naege
Rosemeire Selma Monteiro-Plantin

1. Enquadramento etnogeográfico dos Cokwe

Este trabalho tem o objetivo de estabelecer pontes linguístico-culturais entre os falantes do cokwe, em Angola, e os falantes de português, língua oficial de Angola e dos restantes países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Como metodologia, recorreu-se ao trabalho de campo, recolhendo na cidade de Dundo, na província de Lunda Norte, vários provérbios conhecidos e usados pelos falantes, dos quais foram escolhidos 10. Seleccionados os provérbios a analisar, os investigadores procuraram estabelecer correspondências semânticas e de uso com provérbios ou outras unidades fraseológicas da língua portuguesa. Colocamos a questão da possibilidade de explicar a um falante de português que desconheça a língua cokwe os provérbios seleccionados e como será a maneira mais clara de o fazer.

O povo Cokwe, em Angola, ocupa a parte Leste do país, onde se situam as províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico e estende-se até à província do Kuando Kubango. Este povo também é conhecido como povo Lunda-Cokwe. A língua é Cokwe ou Ucokwe, o povo é Tucokwe ou Cokwe. Esta língua é também falada em outros países que fazem fronteira com Angola, designadamente a República Democrática do Congo e a República da Zâmbia, países que concentram também parte significativa dos Tucokwe. São povos com traços etnolinguísticos e culturais iguais, o que prova a ideia de que os limites geográficos são diferentes dos limites linguísticos, até porque a Conferência de Berlim (1884/1885) não respeitou essas diferenças importantes para a manutenção da etnia.

A proposta de Balandier e Maquet (1968) é a de que a designação correta para esse povo é a de Cokwe com a pronúncia (TChokwe/Tshokwe). Comumente se designa Kacokwe para identificar uma pessoa que pertence a tribo/etnia dos Cokwe; Tucokwe para designar vários indivíduos da tribo/etnia Cokwe; Ucokwe é a designação que o povo adopta para a sua língua.

Em nosso entender, um provérbio é um texto breve, encurtado, que encerra características sentenciosas ou judiciosas, normalmente se transmite de geração em geração, tendo como via predilecta a oral e pertença à sabedoria popular. Em texto proverbial encontram-se experiências que a humanidade acumulou ou acumula ao longo dos tempos e com este texto curto filosoficamente são transmitidos conhecimentos, sabedorias, hábitos, costumes, cultura de toda a natureza humana.

Provérbio: *Kufa Kutetekela, khemba yahicika naye.* **Tradução:** A morte não obedece à idade, o bebé morreu antes da mãe.

Os enunciados proverbiais revestem-se de grande importância para os povos Bantu, em geral, e para o povo Cokwe, em particular, pois veiculam sabedoria popular,

expressam conhecimentos morais, culturais e sociopolíticos do dia a dia. Através dos provérbios, traduz-se a Filosofia de um povo, neste caso africana, transmitem-se conhecimentos, partilham-se os saberes de geração a geração. A atualidade de provérbios é inegável, embora sejam frases curtas, traduzem uma mensagem completa, com a qual se pode prevenir (provérbios profiláticos) ou se pode sentenciar alguma contenda (provérbios sentenciosos).

A presente pesquisa visa descrever provérbios e suas características como sendo parte integrante de veículo do conhecimento folclórico, trazendo à liça provérbios da cultura Lunda-Cokwe do leste de Angola. Analisar especificamente os provérbios cokwe de Angola é outro objetivo: Assim como caracterizar alguns aspectos transversais de textos paremiológicos, procurando os pontos de contacto entre o Cokwe e o português falado em Angola como língua oficial.

2.Revisitando conceitos

Os provérbios datam do terceiro milênio antes de Cristo e estão associados aos egípcios, à semelhança dos egípcios, povos sumérios e da China antiga já faziam o uso desse instrumento como parte da sabedoria universal, com a finalidade de instruir (Mimoso, 2008). A razão de ser dos provérbios prende-se com a necessidade de na antiguidade procurar-se transmitir social e culturalmente os legados de uma dada tradição secular, conselhos que se presumem refletir o quotidiano e necessários à vida na comunidade, são os textos proverbiais meios de orientação de gerações atuais e vindouras que em si carregam informações ou ensinamentos populares e eruditos, sentenciando ou desempenhando o papel de profilaxia social.

Várias definições estão associadas ao conceito provérbios, na perspectiva de Amaral (1948, p.219), *um provérbio encerra um fundo condensado de experiências refletidas*. Simon (1989, p.26-27) referindo-se aos provérbios, dá conta de que:

Tem-se como estabelecido que as lexias textuais de caráter judicioso, extraídas da Bíblia, serão chamados provérbios e não receberão nenhuma das outras denominações. Outro ponto comum é quanto ao aspecto da gravidade do provérbio; é um aconselhamento ou um juízo que pode ser repetido pelos eruditos, pela classe elevada, enquanto que, ao menos numa visão sincrônica, os ditérios, os anexins, as chufas ficam com as crianças ou a classe menos elevada.

Para alguns paremiologistas, a definição dada por Casares (1992, p.192) parece consensual ao afirmar que um provérbio é

uma frase completa e independente, que em sentido direto ou alegórico, e em geral na forma sentenciosa e elíptica, expressa um pensamento- feito de experiência, ensinamento, admoestação, etc.-a maneira de juízo no que se relaciona por menos de duas ideias. (tradução nossa)

A transmissão de valores culturais, sociais, morais, e de todos outros conteúdos que refletem a convivência social do homem numa determinada comunidade, alertando, aconselhando com vista à harmonia numa determinada coletividade humana são os escopos de textos proverbiais, pois, em todas as circunstâncias em que se faça o uso de

provérbios a finalidade dessa interação é a prevenção e/ou resolução de problemas sociais.

A cultura, que foi primeiramente definida por Edward Taylor, em 1817, pode hoje ser identificada como os comportamentos, tradições e conhecimentos de um determinado grupo social, incluindo a língua, as comidas típicas, as religiões, música local, artes, vestuário, entre muitos outros aspectos. De forma geral, podemos dizer que a cultura é o conjunto de características e conhecimentos de uma sociedade, abrangendo a língua, religião, culinária, hábitos sociais, música e artes.

A cultura está relacionada diretamente ao modo como geramos conhecimento e ao modo como pensamos. A cultura é extremamente importante na formação do indivíduo, quer a nível pessoal, moral e intelectual e no desenvolvimento da sua capacidade de relacionamento em sociedade.

A língua é, pois, um dos fatores identitários que mais contribuem para a identificação cultural de um grupo humano. Há um processo dialógico entre estas duas variantes, língua e cultura, que jamais deixa de se enriquecer mutuamente. Os provérbios são, em nosso entender, uma das expressões linguísticas com máximo impacto cultural. Traduzir (ou adaptar) provérbios é traduzir língua e cultura.

Conceito de tradaptação

Nas traduções e propostas de equivalentes dos provérbios Cokwe aqui propostas em Português, baseamo-nos em Michel Garneau (1978) e Lawrence Venuti (1986, 1985, 2004). O quebequense Garneau cria o termo **tradaptação** para possibilitar e legitimar traduções que podem conter alterações em relação ao texto traduzido, tendo em conta a cultura da língua de chegada. Já Venuti legitima o que apelida de domesticação e estrangeirização de uma tradução, conceito que nos parece fulcral na tradução de provérbios.

3. Organização do corpus

Este *corpus* é constituído por 10 provérbios, a sua apresentação segue a seguinte estrutura: texto original, tradução, lição moral e possível correspondência em português. Os 10 provérbios objeto de estudo foram todos recolhidos na região da província de Lunda Norte, onde residem habitualmente os nossos informantes. A recolha foi feita com registro gráfico, ou seja, cada colaborador escreveu o que ouviu do seu informante. Selecionaram-se aleatoriamente dez provérbios para serem alvo de estudo para este trabalho. No *corpus* que hoje se apresenta, trazemos um entendimento lato daquilo que é um provérbio, pois, é um inventário que traz provérbios de origem popular, erudita, máximas e sentenças.

Texto original em Cokwe

1-*Thunasema nyi yaya hi ngwe yaya kanasema.*

Tradução para Português: Estamos a fazer filhos e não a dizer que a minha irmã está a fazer filhos por mim.

Lição moral: Os filhos da sua irmã não são seus filhos, ou seja, o que é do outro não é seu.

Em termos de ocorrência, este provérbio situa-se no domínio de aconselhamento, pois, por experiência própria, é bom que no contexto das sociedades africanas que, normalmente, é de famílias numerosas, entre os irmãos se forem quatro ou cinco, quando se tornarem autônomos ou independentes cada um com o seu lar, aconselha-se que todos procriem para que no futuro se evitem problemas de que havendo litígios entre os irmãos, aquele que não gerou seus próprios filhos, não se sinta marginalizado por não os ter, pois,

enquanto não os teve andou a considerar os filhos do seu irmão ou sua irmã como seus, mas se houver um desentendimento, ser-lhe-á dito que os filhos (sobrinhos) que na tradição africana são filhos, não são seus filhos, devendo ele ou ela gerar os seus próprios filhos.

Possível correspondente em português: Não metas a foice em seara alheia

Texto original

2- *Kufa Kutetekela, khemba yahicika naye.*

Tradução: A morte não obedece à idade, o bebé morreu antes da mãe.

Lição moral: A morte bate à porta de todos, não respeita a ordem cronológica de que primeiro morre mais velho depois morre criança.

Este provérbio transmite a ideia de que a morte não segue uma ordem cronológica, pode primeiro morrer o filho depois a mãe ou o pai. O que poderia ser expectável é que, primeiro, poderia morrer o mais velho, o mais novo não. Traduz uma mensagem profilática, alertando que em qualquer idade a morte quando surge não tem preferência por essa ou aquela idade. É um provérbio que transmite a ideia de que o futuro não é previsível, deve-se a todo o custo estar-se preparado e prevenido.

Possível correspondente em português: A morte não escolhe idades.

Texto original

3- *Moko andji kalaisa uci.*

Tradução: Muitas mãos sujam o mel.

Lição moral: nem sempre a quantidade é sinónimo de qualidade/ muitas ideias podem distorcer a realidade

Possível correspondente em português: Cada cabeça sua sentença.

O contexto de uso deste provérbio prende-se com situações em que no pote de mel, se houver muita gente a pôr mãos, deixa-se lá muita sujeira. Mas no quotidiano, aplica-se este provérbio quando as pessoas diante de alguma situação têm oportunidade para as pessoas se pronunciarem ao fazerem uso da palavra, havendo uma grande quantidade de pessoas a fazê-lo nem sempre todas poderão tecer ideias proveitosas, num universo grande pode apenas aproveitar-se ideias de poucas pessoas. Percebe-se que se quer vincular a ideia de prevenção, de cautela e de sabedoria.

Possível correspondente em português: Cada cabeça, sua sentença. De boas intenções o inferno está cheio.

Texto original

4- *Vula mukehe mba Kasumbi masana meia.*

Tradução: A galinha banha-se quando a chuva é pouca.

Lição moral: Ignora-se o problema por se desconhecer as consequências.

Em ocasiões de resolução de um conflito ou litígio, quando se quer dizer que a dimensão do problema é que determina a dimensão do pensamento para a sua solução. Sentencia-se com um provérbio deste género. Pois, a galinha banha-se nas águas da chuva se for pouca, quando ela souber controlar os níveis da correnteza das águas, se for o contrário, ela corre risco de ser levada pela correnteza. A analogia faz-se no sentido de que ao se ignorar um problema por mais minúsculo que seja, poder-se-á esperar por consequências, normalmente é sentencioso este provérbio.

Possível correspondente em português: Conforme a música, assim é a dança.

Texto original

5- *Camona mukwa liso limuika nyi mukwa meso ali meza kacimona.*

Tradução: O que alguém vê com dois olhos, também pode ser visto por alguém com um olho só (o escritor Luís de Camões, cego de um olho, foi alguém de muita visão, autor maior da literatura de Portugal).

Lição moral: Não se deve subestimar o outro por alguma deficiência.

O que se depreende é o apelo à cautela. No quotidiano, parece que entre dois indivíduos um com alguma deficiência visual, podendo enxergar com um único olho, e o outro com uma perfeita visão, enxergando com os dois olhos pode haver a sensação de que o que tem dois olhos perfeitos poderá ver melhor do que o que tem apenas um único olho em perfeitas condições. O que não é de todo consensual, quer o que tem um olho, quer o que tem os dois olhos, ambos enxergam o mesmo horizonte. Aplicando-se a lição moral que apela à solidariedade e não ao julgamento depreciativo quando se está perante uma desgraça que acomete o outro.

Possível correspondente em português: Não é por muito madrugar que amanhece mais cedo.

Texto original

6- *U(bi)pite wa mukwa mana.*

Tradução: A riqueza é para os espertos

Lição moral: Não se gere fortuna sem esperteza.

A gestão de riquezas requer sabedoria, esperteza, dedicação e, às vezes, alguma inteligência. Sempre se sentencia assim quando alguém teve alguma oportunidade de conseguir bens ou patrimônio depois deixa-os perder, a sabedoria popular acredita que só pode manter riqueza aquele que fizer a sua gestão ou uso racional. Daí acreditar-se que a gestão parcimoniosa requer alguma esperteza.

Possível correspondente em português: O olho do dono engorda o gado.

Texto original

7- *Luiji cimwe ome meia keshikumwalumuna jina.*

Tradução: O rio não muda de nome mesmo se a sua água secar.

Lição moral: O valor de uma coisa não acaba mesmo quando deixa de ser útil.

É usual a ocorrência deste provérbio nos casos em que se sentencia que o nome de um rio não se muda mesmo que o tal rio seque, dando azo à interpretação de que os nomes das coisas não mudam mesmo que elas deixem de existir. Elas continuarão a manter os seus próprios nomes, mantendo a essência e a originalidade.

Possível correspondente em português: Quem um dia foi rei, nunca perde a majestade.

Texto original

8- *Kumona ndjamba kwenda hi kukola ko.*

Tradução: Para ver o elefante basta andar, não significa ser mais velho.

Lição moral: A idade não torna alguém suficientemente maduro ou inteligente.

A ocorrência deste provérbio está associada à sentença, quando muitas vezes se quer comparar a maturidade de uma pessoa pela idade, a responsabilidade de uma pessoa pela idade, passando a considerar-se mesmo que a idade é apenas um número. A idade não encerra de todo uma responsabilidade, por exemplo, à letra o provérbio remete a uma reflexão segundo a qual, se um mais velho ou adulto não viajar, não se deslocar, não se movimentar, ele não terá a possibilidade de vir a encontrar ou ver um elefante. Só terá essa possibilidade caso não fique numa única localidade ou um único lugar. Pois, se um mais

novo em relação à idade de um adulto for uma pessoa que se movimenta com facilidade, viaja, desloca-se sempre que possível, é uma pessoa dinâmica, por mais que seja menor de idade, terá a possibilidade de encontrar um elefante.

Possível correspondente em português: Idade não define maturidade.

Texto original

9- *Munwe umuwika ushi kwanda ina mu muthwe.*

Tradução: Um dedo não tira piolho na cabeça.

Lição moral: Sozinho nada se consegue.

Nos casos em que falta harmonia, sincronia, entendimento, em face da resolução de um conflito, normalmente se sentencia que uma única pessoa, por mais que tenha vontade de tudo fazer ou alcançar, poderá não conseguir, poderá ter alguma insuficiência, faltará uma eficácia, a junção de sinergias é o que se aconselha, pois, a analogia de um único dedo não conseguir tirar o piolho serve para sentenciar o egoísmo, a ingratidão e o espírito de ganância, exaltando o espírito de humanismo, camaradagem e de partilha.

Possível correspondente em português: A união faz a força. Uma andorinha não faz a primavera.

Texto original

10- *Kusema ca ndemba cali maya nyi anenyi.*

Tradução: Nascer do galo, mas as crias ou os pintainhos são da galinha.

Lição moral: Os filhos de um casal são propriedade da mulher.

O contexto de ocorrência deste provérbio são as circunstâncias de um misto de medidas profiláticas e de uma medida sentenciosa, podendo configurar-se mesmo como um provérbio que carrega em si dupla função, prevenir, acautelar, quando há tempo e resolver quando já se está diante de um litígio. Portanto, é costume na tradição africana a sucessão ser majoritariamente matrilinear. Um tio acha que o sobrinho, filho da sua irmã, é mesmo filho da sua irmã, ao passo que o seu filho que gerou com a sua esposa, pode não ser seu filho, mas é verdadeiramente filho da sua esposa. Quer dizer, o verdadeiro herdeiro nas sociedades africanas é o sobrinho. Por isso, mesmo em casos de desavença ou separação entre um casal, numa primeira fase, as crianças enquanto pequenas ficam sob custódia da mãe, razão por que se diz que o galo pode acasalar com uma galinha, quando tiverem as crias, as crias pertencem à galinha, onde quer que vá as leva consigo.

Possível correspondente em português: Os filhos da minha filha, meus netos são, os do meu filho serão ou não.

Considerações finais

Os provérbios representam a herança cultural de uma comunidade. Ao contrastarmos esta pequena amostra de provérbios da língua Cokwe com os de língua Portuguesa, verificamos que nem sempre há equivalência total, nesses casos selecionamos aqueles com alguma semelhança, ainda que parcial. Entretanto são comuns às línguas em análise algumas características, tais como:

- Independência textual uma vez que podem ser usados como um enunciado independente.
- Relativa fixação morfosintática, com restrições para flexões e alterações
- Predominância de estruturas propícias à memorização, como enunciados curtos ou recursos sonoros (assonâncias e rimas).
-

Gostaríamos de destacar ainda duas características dos provérbios que nos parecem essenciais como a não assunção de autoria individual e a atemporalidade. Tal como exposto em Monteiro-Plantin (2012, p.67): “Ao utilizar um provérbio, o enunciador não se compromete, nem se responsabiliza pelo conteúdo proposicional veiculado, uma vez que não é o autor do enunciado. (...) A atemporalidade dos provérbios é garantida pela possibilidade de atualização/adaptação do seu conteúdo semântico.

Os objetivos a que inicialmente nos propusemos alcançar, julgamos terem sido alcançados, pois, com a recolha deste corpus de provérbios, conseguimos dar conta da importância de textos proverbiais na cultura Lunda-Cokwe. Ressalte-se também que conseguimos dar conta de uma das características fundamentais dos provérbios sua independência ao veicular informação de forma breve e completa de forma direta e sentenciosa, bem como a expressão de ensinamentos, conselhos, experiências e/ou advertências elipticamente.

A pesquisa reveste-se de uma grande importância, trata-se de recolha *in loco*, pois, os informantes incluindo um dos co-autores da presente pesquisa é Cokwe falante e conhecedor de hábitos, usos e costumes dos povos Lunda-Cokwe localizados na região leste de Angola, República Democrática do Congo e Zâmbia.

Os provérbios revestem-se de uma atemporalidade, são textos com uma simultaneidade de erudição e folclore, são transversais, recobrem os saberes de todas as épocas, note-se que são heranças milenares, legados de geração em geração, as sociedades apropriam-se deles para que traduzam os ensinamentos de diferentes épocas no sentido de não se perderem no tempo. Esta pesquisa visa, mais uma vez, preservar e perpetuar a natureza instrutiva e educativa de textos proverbiais.

Consideramos que este domínio do estudo contrastivo dos provérbios merece um estudo detalhado, pois a amostra aqui reunida é meramente ilustrativa, sendo essa uma das limitações da pesquisa efetuada. O estudo contrastivo dos provérbios de CoKwe e de Português permite veicular um melhor conhecimento cultural e das sociedades que usam ambas as línguas.

Referências

- AMARAL, A. (1948). *Tradições populares*, São Paulo, Instituto Progresso Editorial.
- BALANDIER, G.; MAQUET, J. (1968). *Dictionnaire des civilisations africaines*. Paris, Fernand Hazan.
- BARBOSA, A. C (2012). *Noções básicas de Gramática Cokwe*. s/l.: Edição da Diocese do Luena.
- CASARES, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GARNEAU, M. (1978). *Macbeth de William Shakespeare*. Editora Vlb, Québec.
- MIMOSO, A.B. de F. (2008). *Provérbios: uma fonte para a história da educação*. *Revista Lusófona de Educação*. Vol. 12, 155-163.
- MONTEIRO-PLANTIN, R.S.(2012). *Fraseologia: Era uma vez um Patinho Feio no ensino da língua materna*. Fortaleza, Edições UFC.
- SIMON, M. L. M. (1989). *Para uma estrutura proverbial nas línguas românicas*. 152p. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 1989. Dissertação de Mestrado em Filologia Românica, cidade do Rio de Janeiro.
- VENUTI, L. (1995). A invisibilidade do tradutor. Trad. Carolina Alfaro. *PaLavra* 3, p. 111-134, Trad. de *The Translator's Invisibility*. *Criticism*, Wayne State UP, vol. XXVIII, nº 2, p. 179-212, Spring 1986.

VENUTI, L.(2004) (ed.). *The Translation Studies Reader*. 2. ed. New York, Routledge, p.84-93.

Colaboradores na recolha de provérbios: Filomena Samiguel; José Silvestre Cavulamine Chissanhino, William, Zango Elias Paulo; Chimaneno, Madalena; Luangana, Madalena; Cahona, André. (anciãos e conhecedores da tradição oral) - Residentes na cidade do Dundo/ Lunda Norte, Angola (recolhas efectuadas entre setembro e dezembro de 2022).

Institucionalização do ensino bilíngue na Guiné-Bissau: uma reflexão didática

Davi Borges de Albuquerque
Júlio Mário Siga

Introdução

No âmbito da Educação e ensino na Guiné-Bissau, a legislação principal é a Lei n.º 4/2011 (Suplemento do Boletim Oficial n.º 13, de 29 de março de 2011), conhecida como *Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense*. Em seu artigo 2.º, define alguns objetivos da educação no país, entre eles:

(...) 4. A educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade; (...) 6. O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social; (...) (República da Guiné-Bissau, 2011, p. 2).

Gostaríamos de abrir esta discussão partindo destas afirmações dos objetivos da Educação no país. Como poderia a nossa educação estimular consolidação da atitude democrática, visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social, se o próprio sistema educacional cria uma barreira linguística às crianças para participarem ativamente e democraticamente nas aulas? Tal barreira é linguística, pois a língua de ensino (o português) não é a língua materna (L1) dessas crianças e o contacto que têm com ela é apenas na escola.

Além disso, muitos delas têm esse contato pela primeira vez quando entram na escola. Com isso, queremos dizer que as crianças na Guiné-Bissau não são ensinadas na fase inicial da escolaridade em suas L1, mas apenas em português, que é a L2 ou L3. Ademais, outro problema encontrado por alguns autores que desenvolveram estudos observacionais nas escolas guineenses é o fato de a metodologia de ensino é a de L1, acrescida com o uso de materiais didáticos para esse mesmo público, algo que contraria a realidade das crianças nessa idade (Siga; Albuquerque, 2023). Assim, a nossa reflexão vai incidir a volta desta problemática e dos assuntos ou contextos a ela relacionados.

Neste texto procuramos analisar as vantagens do ensino bilíngue e como este poderia ser implantado em Guiné-Bissau. A relevância deste estudo está no fato de destacar a importância do uso da língua materna (ao menos de uma língua materna em um ambiente multilíngue) como língua de ensino, em nosso caso a institucionalização do crioulo ao lado do português como línguas de ensino, por isso o ensino bilíngue. Ainda, consideramos que o levantamento de tal discussão pode instigar este tema e estimular o debate acadêmico a seu respeito.

Para tanto, nas seções seguintes apresentamos aspectos teóricos de posicionamentos contra o bilinguismo, em (1), e a favor deste, em (2), para em seguida, em (3), apontar as metodologias de ensino em Guiné-Bissau e as possíveis vantagens do ensino bilíngue no contexto guineense, em (4). Finalmente, em (5), propomos alguns apontamentos técnicos para a implantação do ensino bilíngue em Guiné-Bissau seguidos pelas considerações finais.

1. Possíveis causas de não institucionalização da língua guineense (crioulo) no ensino guineense

Nesta seção, comentamos brevemente alguns posicionamentos linguísticos e extralinguísticos sobre o bilinguismo, os quais vão de encontro às ideias comumente aceitas das vantagens do bilinguismo que são: as desvantagens educacionais, a questão política e a visão generalista. Neste trabalho utilizamos os termos 'língua guineense' ou somente 'crioulo' para nos referirmos ao Crioulo da Guiné-Bissau, também conhecido como *criol/kriol*.

Os primeiros estudos na área do bilinguismo simultâneo datam do início do século XX. De acordo com Almeida e Flores (2017) foi Macnamara (1966) que propôs uma revisão das pesquisas sobre o bilinguismo, desde seu período inicial até a sua época, meados da década de 1960, e acabou por considerá-lo como uma desvantagem. Essa investigação revelou que grande parte das publicações focava em testes das habilidades linguísticas e cognitivas de crianças bilíngues comparadas com as monolíngues. Ainda, segundo o mesmo autor, o bilinguismo é negativo para as crianças bi-/ multilíngues, pois, em situações educativas específicas e nas respectivas avaliações, elas apresentam resultados menos satisfatórios do que os das crianças monolíngues.

Ademais, o mesmo autor ressaltou que a criança exposta a duas ou mais línguas acaba por ser prejudicada por vários fatores, entre eles dificuldades na aquisição e aprendizagem de sistemas linguísticos distintos, interferências linguísticas entre as línguas, a predominância de uma sobre outra. Contudo, Almeida e Flores (2017) reiteram que tais ideias e investigações desse período foram questionadas e provaram-se errôneas. Desta maneira, explicamos sucintamente esta ideia pelo fato de esta ser a percepção que ainda continua a pairar na mente de muitos guineenses, principalmente dos agentes/ decisores de políticas educativas no país.

Em relação ao debate sobre as diferentes políticas linguísticas guineenses, damos destaque a Amílcar Cabral (1924-1973), político, professor e importante teórico da lusofonia, atuando principalmente na Guiné-Bissau e Cabo Verde, que era contra o ensino em crioulo e nas línguas locais na altura, defendendo o seguinte: "não somos mais filhos da nossa terra se falarmos o crioulo, isso não é verdade. [Cabral não deixa dúvidas ao declarar que] Temos de ter sentido real da nossa cultura" (Cabral, 1976, *apud* Incanha, 2004, p. 10-11). Ainda Cabral insiste, dizendo que:

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que para ensinar na nossa terra é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em Fula, em Mandinga, em Balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os Balantas se ouvirem isso ficam muito contentes, mas agora não é possível. Como é que vamos escrever Balanta agora? Quem é que sabe a fonética do Balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo o Crioulo. (...) Para ensinar uma língua escrita é preciso ter uma maneira certa de a escrever para que todos a escrevam da mesma maneira senão é uma confusão do diabo (Cabral, 1975, p. 31-33).

Ele se referiu justamente à impossibilidade de se adotar o crioulo no ensino logo naquela altura da luta pela independência, embora fosse a língua com maior número de falantes. Tanto quanto era impossível essa adoção do crioulo na altura, assim o é também para o balanta, o fula, entre outras línguas locais guineenses, pois são línguas orais,

embora tivessem maior número de falantes. De fato, a adoção delas nos currículos escolares acarretaria a disponibilidade dos recursos humanos competentes como referiu Amílcar Cabral. Com efeito, em nenhum momento Cabral estava a referir a impossibilidade de, um dia, essas línguas se tornarem línguas de ensino e, conseqüentemente, línguas oficiais (Siga, 2022), como muitos têm interpretado e defendido, achando que isso poderia ser um problema para o ensino do português. Entretanto, enfatizamos que aqui que nenhuma língua é obstáculo para a outra de ponto de vista de aquisição ou de aprendizagem.

Desta maneira, destacamos que o que ele estava a chamar a atenção era para a necessidade de formação de profissionais com conhecimentos científicos/ linguísticos nessas áreas para poderem levar em diante essa iniciativa. Isto porque cada criança deve aprender em sua L1, sendo que isso é muito benéfico para o desenvolvimento e manutenção da própria L1 (o crioulo ou outras línguas locais), bem como para o sucesso na aquisição e a melhor aprendizagem de uma L2, no caso, o português. Digno de nota é que o próprio relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para século XXI, intitulado: *Educação, um tesouro a descobrir*, estabelece que as crianças sejam ensinadas ou alfabetizadas nas suas próprias línguas maternas (Delors, 1998). Assim, esta é uma orientação que o país tem vindo a descumprir.

Dito de outra maneira, Cabral expôs bem a sua posição em relação à definição de uma política de língua, evidenciando que não estava contra a adoção de nenhuma das línguas locais, já que todas elas poderiam, e podem, servir para a aquisição dos conhecimentos científicos, uma vez que não há línguas que não possam ser de ciência ou científicas, desde que reunissem os requisitos exigidos na planificação de políticas de língua, principalmente na planificação do *corpus*, que requer uma explicitação de um código linguístico normatizado (Siga, 2022).

Além disso, todo este processo requer um conhecimento profundo dos implicados em matéria de definição das políticas de língua. Tentar avançar para isso, na altura, só porque se quer, e sem técnicos capacitados, seria aquilo que o próprio Cabral chamou de ‘uma confusão do diabo’, e, por isso defendeu que:

Para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar tractores dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc., desde que tomando a independência, nos sirva para lavrar a terra [...] Muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Afinal, o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros [...] A língua é um instrumento que o homem criou através do trabalho, da luta para comunicar com os outros [...] Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo, durante muito tempo ainda para escrevermos para avançarmos na Ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos tucas, [...] (Cabral, 1990, p. 59).

A seguir, discutimos o que chamamos de visão generalista sobre o bilinguismo, mas antes oferecemos algumas informações básicas sobre o cenário linguístico de Guiné-Bissau. Na Guiné-Bissau, as línguas foram ganhando a importância em termos numéricos 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 porcentagens dos falantes das línguas guineenses estão na tabela 1:

Tabela 1: Algumas línguas faladas na Guiné-Bissau

LÍNGUAS	FALANTES
Kriol (língua guineense)	90,3%
Fula	25,7%
Balanta	19,6%
Mandinga	12,7%
Papel	7,4%
Manjaku	7,3%

Fonte: Elaboração própria com base em Diallo (2020).

Existem ainda outras línguas no país, quase duas dezenas, porém não as mencionamos aqui pelo fato de apresentar um número muito reduzido de falantes, entre 1,5% a 0,5%, algumas até menos, como o caso de baiote, cassanga, cocoli e sosso. Ademais, na Guiné-Bissau, há também uma língua gestual ensinada na escola dos surdos.

Ainda de acordo com Diallo (2020), vale destacar que o referido recenseamento aponta para 27,1% dos guineenses como falantes do português. Outrossim, vale notar que o país conta com cerca de três dezenas de grupos e subgrupos étnicos que também têm as respectivas línguas. Face a tudo isso, alguns ainda continuam a apontar este fator do multilinguismo e plurilinguismo como obstáculos para o ensino do português no país. Como se pode ver, quando Namone e Timbane (2017) apontam a ausência de uma língua que pudesse substituir o português, neles vê-se claramente que há uma parcela da população que defende a implementação do guineense no sistema de ensino em detrimento do português, negando, assim, a possibilidade de bilinguismo em sala de aula com as línguas escolhidas de acordo com a região, ou seja, o multilinguismo no sistema de ensino do país.

Não é por acaso que um dos investigadores experiente sobre essas questões linguísticas no país, Diallo (2007, p. 21) tem defendido essa posição ao dizer que “pensando assim que o monolinguismo é sinônimo de unidade nacional e o plurilinguismo, um “inimigo” desta unidade... este “fantasma” parece continuar a pairar ainda na mente de alguns dos nossos concidadãos (...)”, pois esta é uma das maiores justificações que os apologistas desta corrente têm se baseado e na qual defendem a introdução da língua guineense (crioulo) em substituição do português.

Desta maneira, consideramos que isso é algo que não faz sentido em compactuarmos, pois a língua portuguesa também é uma língua guineense, por isso que a ela foi atribuída o estatuto de língua oficial. Não foi uma escolha por acaso, é uma herança, uma conquista do povo guineense. Assim sendo, é outro patrimônio cultural da nação, a par das outras línguas nativas do país. O próprio Amílcar Cabral (1976, *apud* Incanha, 2004) não deixou dúvida disso quando chamou atenção das relações entre a terra, o crioulo e a cultura com a língua portuguesa, conforme mencionamos anteriormente.

Outrossim, a este fato também é ajuntado o de uma política de cooperação em matéria de desenvolvimento da língua que isola as línguas nacionais por parte do governo de Portugal e outras instituições portuguesa a atuar na Guiné-Bissau, já que foi somente no início desta década, no ano 2021, que Portugal decidiu atualizar a sua política neste domínio, decidindo apoiar o desenvolvimento das línguas nativas nos PALOP, a par da língua portuguesa. Esta abertura, não só trará ganhos para as línguas nativas, mas também para a própria língua portuguesa, pois terá mais espaço na sociedade, podendo ter resultados benéficos de contato com as outras línguas. Este ajustamento pelo governo português da sua política de *Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento* no domínio da língua foi o que Mateus (2005) vinha defendendo há muito tempo, principalmente três pontos principais:

(...) O reconhecimento da existência de uma *diversidade cultural e linguística* entre os diferentes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa; A atenção ao facto de o *Português não ser a língua materna* da maioria dos falantes (e, em certos países, da quase totalidade), incluindo, portanto, os alunos a quem se destina o ensino do Português; A aceitação do conceito de *Cooperação para o Desenvolvimento* que implica, por natureza, um intercâmbio de interesses e serviços, em que Portugal tem algo para dar no domínio do ensino do Português e algo para perceber no campo de conhecimento de outras línguas e culturas (Mateus, 2005, p. 17).

Além disso, Mateus (2005, p.20) insiste:

(...) que a cooperação, como acima foi referido, é um *trabalho interativo* que oferece e recebe. Por este motivo, a cooperação a prestar no domínio da língua portuguesa tem que se integrar nas circunstâncias da sua ocorrência. Se Portugal nesta questão pretende apoiar a aquisição de proficiência na língua portuguesa em África, é evidente que só terá algum êxito se perceber qual é o lugar que lhe compete neste complexo processo. Os projectos de Cooperação têm que se adaptar às especificidades dos países e das circunstâncias a que se destinam, sob pena de o seu êxito ficar comprometido.

Isso confirma que é inegável aceitar que qualquer projeto de cooperação de Portugal que vise promover a língua portuguesa na Guiné-Bissau não poderia ser concebido sem atender à paisagem linguística deste país. Isso nos leva à discussão científica e mais atual sobre o bilinguismo e sua possível contribuição para a situação linguística e educacional de Guiné-Bissau.

2. Ponto atual da ciência em relação aos estudos sobre o bilinguismo

Nas últimas décadas, houve desenvolvimento nos estudos sobre o bi- e multiliguismo, sendo que o que se tem observado foi a proposta e a observação de variáveis para se delimitar e ter um melhor conhecimento a respeito desse fenômeno linguístico. As principais variáveis e elementos que se provaram válidos para a pesquisa linguística foram o cérebro humano, o indivíduo, a família, a comunidade de fala, o status da língua dentro da comunidade (majoritária ou minoritária) e a sequência de aquisição das línguas (bilinguismo simultâneo ou bilinguismo sequencial).

Em relação às funções cognitivas e o funcionamento do cérebro de um indivíduo bilíngue, as pesquisas que chamam atenção são de Bialystok (2009, 2010), as quais a autora

demonstrou que a criança bilíngue apresenta um desempenho melhor do que a criança monolíngue numa série de tarefas e testes. Ademais, Wei (2013) reitera a questão, que o autor considera controversa, apesar de haver uma série de investigações que apontem para tal hipótese, de que a plasticidade do cérebro infantil permite a aquisição e a aprendizagem de várias línguas com relativa facilidade. Pena que este fato é uma realidade muito questionada na Guiné-Bissau, sem um estudo prévio para o estabelecimento do referido contraponto, o que seria de grande relevância para o debate científico: um estudo de caso do bilinguismo no país.

3. A metodologia adequada para o ensino de L2

Uma das questões que se levanta na Guiné-Bissau sobre o ensino de português tem que ver com qual seria metodologia adequada para o seu ensino enquanto língua não materna de mais de 95% dos guineenses. Fato este que leva muitos a advogarem para a introdução da língua guineense (Crioulo da Guiné), que é falada por 90% da população, como língua principal de ensino, sendo que é esta linha de pensamento que também defendemos sem reserva. Contudo, esperamos ter deixado claro no decorrer deste texto, da mesma maneira, não descartamos a importância da língua portuguesa no sistema de ensino guineense, somos da visão somente de que seu papel precisa e suas metodologias de ensino precisam ser revistos e reformulados. Isso é o que faremos nos parágrafos seguintes.

No que concerne à metodologia adequada para o ensino do português L2 na Guiné-Bissau, sem pôr de lado a necessidade de instituir o ensino do guineense no sistema escolar, principalmente nas primeiras fases de alfabetização, compartilhamos da ideia de que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (doravante ELBT) mostra-se como um dos mais adequados à realidade guineense.

A proposta de programas de ELBT decorre, fundamentalmente, do reconhecimento de que não é possível especificar, exatamente, o que o estudante vai aprender, sendo, por isso, necessário abandonar a pré-seleção de itens linguísticos em que os programas linguísticos se baseiam e, no seu lugar, especificar o conteúdo em termos de unidades holísticas de comunicação (isto é, tarefas), promovendo-se, assim, um ensino “através da comunicação” em detrimento de “um ensino para a comunicação” (Castro, 2015, pp. 16-17). Além disso, o mesmo autor “sugere, com base em várias investigações desenvolvidas na área, que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas pode ser uma abordagem pedagógica adequada para promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de um novo idioma” (Castro, 2015, p. 7). De maneira semelhante a Castro (2015), Albuquerque (2020, 2021) aponta que utiliza o ELBT para o ensino de Português Língua Não Materna pelo facto de este dar “oportunidade aos alunos de aprenderem a usar a língua em situações comunicativas reais, por meio de tarefas que procuram simular tais usos” (Albuquerque, 2020, p.110) e justifica que sua escolha se deu:

Por causa do ambiente que permite e instiga a interação mais livre, do uso de textos e situações comunicativas autênticas, do emprego de tarefas e atividades centradas no aluno e com foco no sentido, todas essas características fazem com que o aprendente consiga se expressar racional e emocionalmente, refletindo tanto sobre seu processo de aprendizagem da língua-alvo, como dos aspectos interculturais envolvidos (Albuquerque, 2021, p.40).

Desta maneira, enfatizamos que há uma série de investigações as quais mostraram experimentos e resultados satisfatórios tanto de que desenvolver as competências comunicativas é fundamental para que os aprendizes adultos tenham bons desempenhos e habilidades na L2, quanto o ELBT é uma boa opção para o ensino de L2 exatamente pelo facto de ter como um de seus focos o desenvolvimento da competência comunicativa.(cf. Castro, 2015).

Finalmente, o ELBT se destaca também por, além de estar relacionado à competência comunicativa, incluir as demais competências linguísticas, conforme o modelo de competência comunicativa expandido em Canale (1983) (competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica), as tarefas surgem no planejamento didático e curricular como técnicas e atividades de ensino/ aprendizagem de L2 que são mais naturais e adaptadas aos aprendentes.

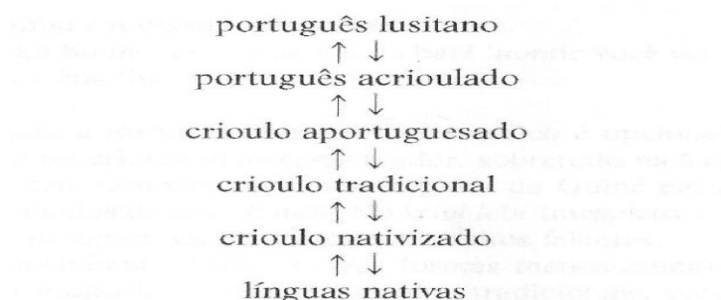
4. Vantagens da institucionalização do guineense no sistema de ensino e do bilinguismo

Em relação às vantagens da institucionalização do crioulo no sistema de ensino guineense, a experiência da escola de Padre Scantamburlo, na ilha de Bubaque, onde é adotado o ensino bilíngue, a língua guineense e a língua portuguesa, no primeiro ciclo do ensino básico, é um exemplo evidente e inquestionável sobre esta matéria, pois os resultados do exame nacional realizado em 2012 apontam para esta direção, sendo a referida escola que obteve o melhor resultado a nível nacional. Assim, a negação em replicar essa experiência positiva num país multilíngue, como é a Guiné-Bissau, pode ser considerada como qualquer coisa, menos como um ato de zelar por uma educação de qualidade nesse país.

Outrossim, de acordo com Couto (2010, p. 31, *apud* Scantamburlo, 2013), a língua guineense está cada vez mais próxima do português pela via de assimilação sonora, algo muito benéfico para este último, podendo servir-se de alavanca para o mesmo pela boa relação de coabitação que estabelecem:

Como essas línguas convivem em um pequeno território, necessariamente há contato relativamente intenso entre seus falantes. Diante desse contato e dos resquícios da colonização portuguesa, ou seja, o crioulo e o português, resulta uma espécie de „continuum“ que vai desde variedades do português lusitano, passando por variedades de crioulo aportuguesado e crioulo tradicional, basilectal, até as línguas nativas, como se pode ver no quadro a seguir (Scantamburlo, 2013, p. 115).

Figura 1: Esquema da relação entre o português, o crioulo e línguas nativas guineenses



Fonte: Couto (2010, p. 31, *apud* Scantamburlo, 2013, p. 115)

O esquema da figura 1 mostra as relações existentes entre o português, o crioulo e as línguas nativas, já que é um traço marcante do falante guineense ao falar uma língua, seja uma das línguas locais, seja o português, recorrer ao vocabulário do crioulo, ou ao português (quando fala as demais línguas). Isto pode ser considerado como uma atitude linguística a qual considera o português como língua de maior prestígio, seguida pelo crioulo, enquanto as línguas locais são estigmatizadas pelos próprios falantes, que também procuram usar o português em sua fala a fim de afirmar o estatuto social elevado via a escolha linguística. Neste comportamento linguístico, é possível perceber a transferência de aspectos fonológicos do crioulo para o português. E, face a tudo isso, para Scantamburlo (1981, p. 15):

A opinião mais generalizada é de que o crioulo está numa perfeita continuidade, assemelha-se cada vez mais a língua portuguesa e dentro de pouco tempo o crioulo atual morrerá para dar lugar ao português. Ou seja, a médio e longo prazo o português tende a ganhar terreno via crioulo, devido o seu crescente uso descrioulizado.

Por isso, somos, sim, apologistas do plurilinguismo e multilinguismo, e nunca apoiaremos o monolinguismo, uma vez que podemos considerar que nossa própria sociedade, bem como nosso planeta, não é monolíngue, mas multilíngue. Portanto, entendemos que quanto mais línguas nacionais temos normatizadas, a par do nosso português, ou seja, quanto mais criarmos *corpus* para as nossas línguas e as implementarmos nos currículos escolares, mais interação estaremos a criar entre elas e, conseqüentemente, obteremos mais ganhos em termos de aquisição dos conhecimentos científicos. Isso ocorrerá porque estaremos em melhores condições de colocar em prática os preceitos da legislação guineense, os quais começaram este capítulo, tornando-os os objetivos basilares da educação no país, bem como de tornar o ensino na Guiné-Bissau mais humano, crítico e inclusivo, premissas que devem estar presentes no ensino e na educação para o mundo globalizado da atualidade.

Deste modo, a partir do fortalecimento das línguas nacionais serão criadas oportunidades de desenvolvimento para os cidadãos e para o país, isto porque, de acordo com a proposta da economia das trocas linguísticas do sociólogo francês Pierre Bourdieu:

(...) a troca linguística é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um dado capital linguístico, e um consumidor (ou um mercado), capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico (Bourdieu, 1998, p. 53).

Digno de nota é que após essas reflexões do intelectual francês, os linguistas vêm se dedicando nos últimos anos aos estudos das relações entre economia e as línguas, destacando-se Ginsburgh e Weber (2016) e Fill (2017), obras em que é investigada a importância da economia linguística de línguas minoritárias.

Após apontarmos as vantagens do crioulo e das línguas locais no ensino guineense, comentamos a seguir quais são as vantagens do bilinguismo. Conforme mencionamos anteriormente com base nos trabalhos de Bialystok (2009, 2010), as crianças bilíngues apresentam melhores desempenhos cognitivos e melhores resultados em diferentes tipos de testes, quando comparadas com crianças monolíngues da mesma idade e que realizaram os mesmos testes. Digno de nota é que Moreno *et al.* (2010) expandiu tal investigação para jovens e adultos, e alcançou resultados similares ao de Bialystok (2009).

No âmbito do sistema da língua, as diversas pesquisas que comparam indivíduos bilíngues simultâneos com bilíngues sequenciais, bem como indivíduos monolíngues e bilíngues, revelam resultados que apontam que os indivíduos bilíngues apresentam habilidades e competências linguísticas superiores, em relação aos monolíngues, na aquisição fonológica e lexical, porém os resultados para o nível morfossintático são mistos, com algumas pesquisas revelando melhor resultado dos falantes bilíngues, enquanto outras dos monolíngues (Paradis, 2007).

Consideramos que após etapas de pesquisas, para um melhor conhecimento das línguas guineenses e de seus respectivos falantes, de consulta popular e revisões de políticas linguísticas, para a valorização e a inclusão do crioulo e demais L1 de Guiné-Bissau no sistema de ensino do país, seria interessante levantar o debate a respeito da possibilidade de Escolas de Línguas Duais (em inglês, *Dual Language Schools*), bem como das experiências positivas existentes (Baker, 2007). Esse modelo de escola vem se mostrando eficaz para sociedades e indivíduos bilíngues e, da mesma maneira, não apresentam custos onerosos aos cofres públicos, já que há pesquisas até que revelam que as escolas de línguas duais apresentam custos semelhantes ao de escolas tradicionais (Dutcher, 2004).

Assim, o que sugerimos para Guiné-Bissau é que futuramente, passando as etapas de pesquisa e formação de profissionais, ou seja, após um melhor conhecimento do cenário linguístico local, o que poderia ser feito é a testagem de tal modelo de escola de língua dual. Afirmamos aqui testagem, pois também não se trata de pegar um modelo pré-existente elaborado para a realidade de outros países e copiá-lo, aplicando-o acriticamente no país. Consideramos prudente a discussão com a sociedade civil e as autoridades governamentais, bem como os testes seriam por meio de escolas-piloto para verificar se apresentarão resultados positivos ou não no cenário guineense.

5. Algumas condições técnicas formais necessárias para a institucionalização de uma língua no processo de ensino

Para poder introduzir uma língua no processo de ensino, ou seja, para que uma língua possa deixar-se de ser apenas uma língua oral, é fundamental e necessário que se prossigam os seguintes trabalhos:

(i) Planificação do *corpus*, o qual requer uma explicitação de um código linguístico bem normatizado, implicando na necessidade de selecionar-se uma norma ortográfica e, conseqüentemente, a publicação de um vocabulário ortográfico dessa língua, no qual seriam descritas as formas de escrita das palavras nessa mesma língua;

(ii) Outra implicação seria a necessidade da documentação e descrição gramatical dessa língua, com a publicação de diferentes compêndios de gramática da mesma;

(iii) Ainda, haveria também a necessidade de se constituir o vocabulário fundamental dessa língua seguido pela publicação de um dicionário prescritivo, em que contivesse as palavras e os seus significados nessa língua;

(iv) Por fim, padronizar outros códigos auxiliares, a título de exemplo, os da sinalética, da terminologia, dos topónimos, da onomástica, entre outros (Siga, 2022). Para uma discussão teórica sobre o tema, ver, dentre outros, Cooper (1989) e Feytor Pinto (2010), enquanto sugestões e soluções para a prática, ver o valioso texto de Liddicoat e Baldauf Jr. (2008).

Considerações finais

Neste texto apresentamos os problemas e desafios em relação à presença das línguas e o ensino em Guiné-Bissau, bem como discutimos alguns aspectos teóricos e propomos algumas soluções. Entre os problemas que identificamos estão: a dominância da língua portuguesa como língua de ensino, enquanto as línguas guineenses não são contempladas; a metodologia de ensino de português ser uma metodologia de L1, sendo que o português é L1 de uma minoria no país. Ademais, mencionamos sucintamente outros problemas no decorrer de nosso trabalho, já que não é nosso objetivo nos dedicarmos a tais temas aqui, sendo eles as questões de mitos e atitudes linguísticas dos falantes guineenses e as escolhas equivocadas de alguns agentes/ decisores das políticas linguísticas do país.

Destacamos também neste capítulo as vantagens do bilinguismo, do indivíduo bilíngue e do ensino bilíngue, todos já comprovados cientificamente e que seria uma solução em longo prazo para a realidade guineense, principalmente inserção do crioulo ou das línguas locais no ensino, com a possibilidade vindoura da implantação de escolas de línguas duais.

Finalmente, encerramos nosso texto com certas ressalvas de que as soluções propostas aqui visam melhorar a sociedade e a qualidade de vida dos cidadãos guineenses, assim elas devem ser pensadas e decididas com parcerias entre os órgãos oficiais e a sociedade civil, bem como serem inseridas paulatinamente após as discussões e decisões para que se possa construir um futuro melhor para todos no país.

Referências

Albuquerque, D. (2020). O léxico individual e o ensino de vocabulário na aula de PLE. In: Máximo, E. L. (Org.). *O léxico em diferentes perspectivas*. Catu, Editora Bordô Grená, p. 106-119.

Albuquerque, D. (2021). A aula de PLNM com enfoque comunicativo: o ensino de vocabulário e o lugar do dicionário. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, Lisboa, v. 39, p. 33-54.

- Almeida, L.; Flores, C. (2017). Bilinguismo. In: Freitas, M. J.; Santos, A. L. (Eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin, Language Science Press, p. 275-304.
- Baker, C. (2007). Becoming bilingual through bilingual education. In: Auer, P.; Wei, L. (Eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, Mouton de Gruyter, p. 131-152.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge, vol.12, nº1, p. 3-11.
- Bialystok, E. (2010). Global-local and trailmaking tasks by monolingual and bilingual children. *Developmental Psychology*, Washington D.C., vol.46, nº1, p. 93-105.
- Bourdieu, P. (1998). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2.ed. São Paulo, EdUSP.
- Cabral, A. (1975). *Resistência cultural*. Bissau: Edições A.E.U.L.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language Pedagogy. In: Richard, J. C.; Schmidt, R. W. (Eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman, p. 2-14.
- Castro, C. (2015). O papel dos mecanismos de aprendizagem implícitos e explícitos na aquisição de uma segunda língua: implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: vol.2, nº1, p.7-25.
- Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. Avon, Cambridge University Press.
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez, 1998.
- Diallo, I. (2020). *Educação na Guiné-Bissau: Que espaços para as línguas nacionais e a língua portuguesa?* Bissau, INEP (mimeografado).
- Diallo, I. (2007). *Guiné-Bissau: que papel e que lugar nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração Subregional?* Bissau, INEP (mimeografado).
- Dutcher, N. (2004). *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. 2.ed. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Feytor Pinto, P.(2010). *O essencial sobre política de língua*. Lisboa, Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.
- Fill, A. (2017). The Economy of Language Ecology: Economic Aspects of Minority Languages. In: Fill, A.; Penz, H. (Eds.). *The Routledge Handbook of Ecolinguistics*. Oxford, Routledge, p. 56-72.
- Ginsburgh, V.; Weber, S. (eds.).(2016). *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Intumbo, I. (2004). *Guiné-Bissau: um "retalho" de Línguas e Culturas*. Comunicação apresentada ao Congresso Afro-Luso-Brasileiro. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Liddicoat, A. J.; Baldauf JR., R. B.(2008). Language planning in local contexts: agents, contexts and interactions. In: Liddicoat, A. J.; Baldauf JR., R. B. (Eds.). *Language planning and policy: language planning in local contexts*. Bristol, Multilingual Matters. p. 3-17.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

- Mateus, M. H. M. (2005). Cooperação para o Desenvolvimento no Âmbito da Língua Portuguesa. In: Mateus, M. H. M.; Pereira, L. T. (Org.). *Língua portuguesa e cooperação o desenvolvimento*. Lisboa, Edições Colibri/ CIDAC. p. 17-21.
- Moreno, S.; Bialystok, E.; Wodniecka, Z.; Alain, C. (2010). Conflict resolution in sentence processing by bilinguals. *Journal of Neurolinguistics*, Amsterdam, vol.2, nº1, p. 564-579.
- Namone, D.; Timbane, A. A. (2017). 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.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In: Auer, P.; Wei, L. (Eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, Mouton de Gruyter. p. 15-44.
- República da Guiné-Bissau.(2011). Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau.
- Scantamburlo, L. (1981). *Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné Bissau (GCr)*. Bolonha, Editrice Missionaria Italiana.
- Scantamburlo, L. (2013). *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense*. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Lexicografia), Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Siga, J. M. (2022). *Divulgação e consolidação do Português L2 na Guiné-Bissau. Uma proposta a partir da análise do sistema literário guineense*. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira e Língua Segunda), Universidade do Minho, Braga.
- Siga, J. M.; Albuquerque, D. (2023). A leitura na aula de Português Língua Não Materna (PLNM): experiências da Guiné-Bissau e Timor-Leste. In: Rodrigues, R.; Timbane, A. (Org.). *Estudos linguísticos, literários e culturais da Guiné-Bissau*.(No prelo).
- Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. In: Bhatia, T.; Ritchie, W. (Ed.). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2nd ed. Oxford, Wiley-Blackwell, p. 26-51.

A língua e a cosmovisão: um estudo comparado entre o inglês britânico e o balanta quintoé da Guiné-Bissau

Pansau Tamba

Se dirigir-se à uma pessoa numa língua que ela compreende, isso fica na mente dela, mas se dirigir-se à uma pessoa na sua própria língua, a pessoa te guarda no coração (Mandela apud BBC, 2012, p: 1, minha tradução).

Considerações iniciais

Uma língua é muito mais que uma simples forma de comunicação. Uma língua, sobretudo a língua materna, ela é uma parte importante da cultura do seu povo. Através de cada expressão numa língua pode-se mostrar de forma inconsciente a cosmovisão que os seus nativos têm. (Olagbemi; Noah, 1998). A cosmovisão é uma forma particular de ver o mundo ou de compreender o universo. Uma cosmovisão herda-se pela nova geração através dos ensinamentos com base nas crenças dos mais velhos. (Marroquin et al. 2022). Aliás, a cosmovisão é uma junção do cosmos (mundo) e visão (ideia) formando assim a percepção que um determinado povo tem sobre o mundo ou sobre as coisas nele existem.

Todo povo, através da língua que fala, ele expressa o seu posicionamento ou a interpretação do mundo e dos aspectos da vida. Não importa se é uma língua materna, oficial ou estrangeira, cada língua é um presente divino, ela pode trazer aos seus falantes memórias boas ou ruins. A língua é uma importante porta voz da cultura. Assim como a necessidade à uma vida melhor estimula o Homem a ser criativo, também a necessidade de comunicar faz do Homem falante de uma ou várias línguas. Além do mais, cada língua carrega uma história de gerações dos seus falantes. Uma língua pode ser influenciada por uma mistura harmoniosa ou forçada com outro povo, imposições linguísticas ou ainda por uma visão que os primeiros falantes de cada língua têm sobre o mundo e sobre as coisas que o rodeiam.

Diante disso, neste artigo faz-se uma análise das possíveis influências por trás da atribuição de nomes a certos aspectos da vida. Como: nomes próprios, períodos do ano, cumprimentos e conceitos da família na língua inglesa e na língua balanta quintoé da Guiné-Bissau. Porém, antes de entrar no desenvolvimento dos aspectos citados, é importante fazer uma contextualização sobre a trajetória das duas línguas analisadas neste trabalho.

1. Breve historial da língua balanta

A língua balanta é falada principalmente na Guiné-Bissau, também com um número considerável de falantes em Casamence, Gambia e Mauritânia. Casamence é uma zona no sul do Senegal que abrange as regiões de Kolda, Sédhiou e Ziguinchor. Casamence pertencia a Guiné-Bissau até 1886 quando os portugueses passaram-na aos Franceses numa negociação, (Trincaz, 1984). Os balantas representam cerca de 25 % da

população da Guiné-Bissau. Eles chegaram a Guiné-Bissau entre o século X a XIV vindo de alguns países africanos, sobretudo do Egito e da Etiópia. Entre as razões de deslocamento até chegar no território que é hoje a Guiné-Bissau, de acordo com Siga (2015) relata-se a procura de lugares extensos e apropriados para as suas atividades dominantes, que são: a criação de gado e o cultivo de arroz. Em conformidade com o diretor do museu etnográfico da Guiné-Bissau Albano Mendes, numa entrevista a Mídia Digital (CAP-GB) sobre a história da etnia balanta, ele destacou o seguinte: “A etnia balanta é um povo bantu, chamado também de bantu litoral, nome este fazendo referencia a zona de preferência de povoação dos balantas, que geralmente procuram ficar nas zonas litorais (próximos aos rios) para poder cultivar arroz.”

Os balantas dividem-se em seis subgrupos, nomeadamente: os balantas quintoé, nhacra, patch, naga, mané e damé compondo cerca de 25% da população Guineense. Ou seja, os balantas de modo geral é um dos povos maioritários da Guiné-Bissau. Ainda segundo Siga (2015, p. 22), os balantas quintoé e nhacra são as duas grandes ramificações, mas, os quintoé devem ser a origem que abarca os outros subgrupos. Numa entrevista com um *lanti ndan* (ancião), ele revelou que:

Pode se considerar os Balantas de QUINTOÉ como a pedra basilar das outras gerações porque eles possuem um poder muito grande em relação as atividades ligadas à tradição, como as grandes manifestações Quinsundeé, Cantapó (FBALAK) e fanado (FÓ) (ibidem).

Os balantas autodenominam-se de *brassé* ou *brassa* que significa (na língua balanta quintoé) “os que continuam à ser/existir”, pois em balanta o termo *rass* ou *tik* remete a continuação, a permanência, autenticidade. Por exemplo: *ya ba rass anubu?* Ou *ya ba tik a nubu?* É uma forma de cumprimento que em português teria o sentido de um *bom dia/boa tarde* ou *boa noite* porém que literalmente traduzir-se-ia como *ainda estão aqui*, a resposta seria: *hee, brass* ou *hee, bitik* (sim, ainda estamos). Acontece que, o termo *balanta* foi lhes dado pelos mandingas por dizer *abalanta* que significa (na língua mandinga) os que recusam ou revolucionam (idem). Este fato se deve pelo poder que os mandingas detinham através da influência do império do Mali que controlava uma boa parte da atual Guiné-Bissau, Guiné-Conacri, Senegal, Mali e Gâmbia e que posteriormente criou o Reino do Gabu.

A língua dos balantas quintoé chama-se balanta quintoé. Ou seja, diferentemente da realidade de alguns países africanos, por exemplo, no Burkina Faso os mosis falam a língua moré, no Togo os ntrubos falam a língua delo, no Burundi os tutsis falam a língua kirundi entre outros países e povos. Entre tanto, na Guiné-Bissau geralmente o nome da língua de cada povo é igual ao nome do próprio povo. Por exemplo: os fulas falam a língua fula; os manjacos falam a língua manjaca, assim em diante. Portanto, neste estudo analisou-se e comparou-se os nomes dos eventos, períodos do ano e outros aspectos da vida com a língua inglesa e, isto de certa forma permite ter uma ideia sobre as circunstâncias e eventos que com certeza influenciaram as visões do mundo dos seus falantes.

2. Breve historial da língua inglesa

A história de uma língua é intrínseca à trajetória do povo que a fala. Antes de atingir o patamar do prestígio que hoje tem, a língua inglesa carrega uma história de resistência à humilhação, invasão, roubo e traição. Atualmente, além de ser a língua oficial de mais de 50 países em todo mundo, ela é a língua mais falada em toda parte e a língua oficial em organizações mundiais mais importantes. É verdade que hoje em dia, politicamente há inglês americano, canadense, australiano entre inúmeras outras variações e, o crédito da sua gênese vai à Grã-Bretanha, entretanto ali não foi necessariamente o lugar do seu nascimento.

O termo "Grã-Bretanha" pode também referir-se ao território político da Inglaterra, Escócia e País de Gales, que inclui as suas ilhas. A Grã-Bretanha e a Irlanda do Norte constituem o Reino Unido. O Reino Unido da Grã-Bretanha resultou dos Actos de 1707 de União entre os reinos de Inglaterra (que na altura incorporavam o País de Gales) e da Escócia (Hume, 2004).

A língua inglesa chegou na Grã-Bretanha quando algumas tribos germânicas: Anglos, Saxões e Jutes migraram para a Grã-Bretanha na metade do século V. As três tribos encontraram os indígenas da Grã-Bretanha (celtas) que obviamente tinham a sua língua (a língua celta). É importante dizer que, a língua celta é também um dos subgrupos das línguas da família indo-europeia (Chiluwa, 2009).

A indo-europeia é a maior família das línguas europeias. Dela originaram vários subgrupos, entre os quais o germânico e, do germânico vieram: o inglês, o holandês (dutch), o alemão, o sueco, o norueguês, o dinamarquês, o afrikaans, o frísio e o islandês. Os celtas (indígenas da Grã-Bretanha) falavam a língua celta. Importa elucidar que, os Anglos, Saxões e Jutes não foram os únicos invasores da Grã-Bretanha. Aliás, a presença destas três tribos marcou apenas o início da presença estrangeira naquele território que era antes por muitos um lugar desconhecido.

Em 1066 a Grã-Bretanha foi invadida pela Normanda (uma parte poderosa da França na altura). Anos depois, o império romano e a Alemanha também tinham interesses na Grã-Bretanha. Por seu lado a Grã-Bretanha era militarmente fraca e exposta às potências como França, Roma e Alemanha. Assim, não resistiu e seu povo tornou-se subordinado dos estrangeiros do século V ao século XIII. Durante todo aquele período, o inglês era a língua da classe baixa, o francês era a língua da administração e com a chegada dos romanos o latim era a língua da religião (MIJWIL, 2018).

Visto que os franceses estavam nos lugares mais privilegiados na administração da Grã-Bretanha a língua francesa foi a mais imposta. Por isso, quando os ingleses libertaram-se dos invasores e a língua inglesa ganhou a sua autoestima e afirmação, ela carrega 41% dos termos/palavras originárias da língua francesa na sua composição. Por exemplo, alguns termos como: *court* (tribunal) *cour* em francês. O mesmo acontece com várias palavras e expressões que são recorrentes no inglês atual, como: *commerce*, *finance*, *tax*, *liberalism*, *capitalism*, *materialism*, *nationalism*, *coup d'état*, *regime*, *sovereignty*, *state*, *administration*, *federal*, *bureaucracy*, *constitution*, *jurisdiction*, *district*.

Entre os importantes passos que a língua inglesa deu para atingir o grau da importância que hoje tem destaca-se as contribuições do William Shakespeare o mais importante dramaturgo, poeta e ator britânico e a tradução da bíblia versão *King James*. Também com o passar do tempo, o inglês passou a ser a língua da ciência na Europa e ela foi levada para vários lugares naquilo que se considerava de conquista do novo mundo (ALGEO, 2010). Portanto, a língua inglesa assim como a língua balanta quintoé escondem o entendimento profundo dos seus nativos sobre qualquer prática, período do ano, nomes dos eventos ou nomes próprios como pode-se ler na seção que segue.

3.Nomes próprios

Na cultura inglesa, o processo de denominação das pessoas faz-se principalmente pelo afeto ao amigo/a ou por questões ligadas ao cristianismo. Em tempos mais recentes, muitos britânicos costumam escolher nomes para seus filhos que soem bem ou sejam influenciados pela cultura popular. Geralmente os britânicos têm o sistema de *first/given name, Middle name and Family/surname* (primeiro nome, nome do meio e o sobrenome). Por exemplo: John Samuel Taylor. E também é comum o *nickname* (apelido) que é um nome geralmente descritivo dado além daquele pertencente a uma pessoa. Por exemplo: as pessoas chamadas de *John James Terry* podem ter um *nickname* de *Double J* duplo J que formam o *John* e o *James* (Office For National Statistics, 2020), (Merriam, s.d).

Os nomes britânicos são tradicionalmente patrilineares, isto é, as crianças recebem o sobrenome do pai. Contudo, diz-se que não é um costume imposto, no entanto, incentiva-se muito na sociedade britânica. Por outro lado, atualmente existe um crescente número das famílias em que os pais podem optar por dar aos filhos um sobrenome hifenizado que contém o sobrenome da mãe e do pai. Como por exemplo: *Jack Samuel Adams-Brown*, podendo o *Adams* ser o sobrenome da mãe e o *Brown* sobrenome do pai (Office For National Statistics, 2020).

Na cultura inglesa é tradicional que as mulheres adotem o sobrenome do marido e, quando o império britânico se lançou as “conquistas”, os ingleses levaram esta prática para todos lugares em que foram, por sua vez, os povos das terras “conquistadas” cegamente consideram a tal prática de uma “civilização inglesa ou europeia”. Uma outra questão é que, muitos dos nomes britânicos mais comuns são nomes tradicionalmente "reais" eles foram usados pela monarquia britânica, nomes como: *Henry, Edward, Charlotte*, ou ainda *Anne* (idem)

Numa das entrevistas, o panafricanista Camaronês Kum’a Ndumbe III explica que, o processo de denominação para os europeus de modo geral foi pensado ao ponto que não incluía os nomes dos africanos, ele ainda deixa a reflexão de que é muito comum os africanos darem seus filhos nome de um amigo branco, porém, o inverso é raro, pois seria uma grande vergonha e de baixo nível na família. Depois de ter vivenciado uma situação similar na Alemanha, ele decidiu acabar com o nome que era chamado *Alexandre Zero* e fica o nome tradicional Kum’a Ndumbe. Desta imposição os ingleses são os promotores (Ndumbe, s.d).

Portanto, para os ingleses, o nome de uma pessoa precisa refletir a uma figura da bíblia ou a um amigo, familiar a quem devem tanto respeito. Contudo, algumas famílias hoje em dia dão nomes influenciados pela cultura popular que pode ser misturada das outras culturas tanto europeias e americanas. Mas, no geral, estas formas de denominação são diferentes com as dos balantas quintoé da Guiné-Bissau.

Nas famílias mais sagradas dos balantas quintoé, o processo de atribuição do nome à uma criança depende muito da missão que a mesma no seio da família ou na sociedade de modo geral. Aliás, é preciso explicar que, para os balantas quintoé, é possível que uma pessoa mora e nasça de novo, ou seja, uma ancestral pode voltar para terminar uma missão importante não tinha cumprido. Seja por isso ou por uma pessoa que nasce pela primeira vez, o nome dela surgirá depois de consultas aos espíritos antes da sua chegada ao mundo.

Na África existe todo um simbolismo em torno da gravidez da mulher, do nascimento, do nome dado à criança e também do lugar onde as pessoas vivem. Os símbolos que diferem de um povo para outro estão ligados a ritos, práticas e proibições a serem respeitados pelas grávidas, por um lado, para se protegerem, ela própria protege a criança dos maus espíritos. Tudo isso visa incorporar todas as oportunidades na personalidade da criança, tais como: saúde, riqueza, sabedoria, entre outras. Assim, as mesmas visões influenciarão o processo de nomeação dos lugares (Diao, 1987 apud Tamba, 2021, p. 339).

Uma outra forma de atribuição dos nomes às pessoas na língua balanta pode ser com base no evento a volta do nascimento da mesma. Como por exemplo, as pessoas chamadas de *Fó* nasceram geralmente no decorrer da cerimônia de circuncisão (o fanado) que é uma das cerimônias mais importantes dos balantas marcando a transição entre a juventude e a fase adulta, o fanado decorre nos períodos muito distantes de um ao outro, em certas aldeias, o fanado decorre uma vez a cada trinta anos.

Para além dos eventos periódicos que influenciam a atribuição dos nomes aos membros das famílias, os balantas quintoé também atribuem nomes com base no comportamento no seio da família ou entre a família do casal (do marido e da esposa) durante a gravidez da mulher. Por isso é comum escutar nomes como: *Windjaba* (o que eu vos fiz de errado?); *Binhamqueirem* (as pessoas não são iguais ou as possibilidades são diferentes); *Nhet* (insulto); *Ngwotiboh* (não ligo ou não me importo com aquilo que falam contra mim) entre outros nomes dependendo daquilo que tem acontecido entre as duas famílias durante a gravidez ou resultado de uma desavença.

Em comparação com a cultura inglesa, a cultura balanta quintoeana (dos balantas quintoé) nem a esposa nem o marido adotam o sobrenome de um e do outro, pois, o sobrenome é algo sagrado e, ele é uma identidade forte e uma honra à família. Portanto, adotar o sobrenome do marido pode significar uma tentativa de submissão para a família da esposa, porque o significado de casamento para os balantas quintoé é símbolo da união entre as duas famílias, isto é, a da esposa e do marido (Tamba, Indi, 2021). Assim, tudo que envolve uma relação entre os dois casais e os seus filhos envolve as duas famílias e toda comunidade.

Uma outra forma de atribuição dos nomes entre os balantas quintoé, sobretudo os apelidos (algunha), é pelos laços fortes que a pessoa tem com um outro povo, podendo ser pela duração na convivência ou pelo longo período que a pessoa teve num outro país, cidade ou região. Por exemplo, *Albat mendy*. Neste caso o *Albat* é o nome da pessoa e o *mendy* é o nome que os balantas dão aos mandingas. Isso ocorre quando, por exemplo, uma família vive com os mandingas ou têm uma efetividade pelos tratamentos e que de certa forma acaba ligando muito as duas famílias. Resulta-se geralmente em saber falar a língua de um e do outro. Assim, um balanta passa a ter o apelido do povo da língua que fala no lugar do seu sobrenome. Um pouco raro mas também não muito surpreendente nomes como: Ndekem Sitchur (de Ziguinchor), Pikna Babm (de cidade ou Europa), Nhet mpsora (de Bissorâ), etc para referenciar o lugar de proveniência ou a cidade de residência da pessoa.

Com a dominação europeia e a imposição da cultura ocidental, todos os povos da Guiné-Bissau são afetados de alguma forma, incluindo os balantas quintoé. No que concerne ao efeito da cultura europeia no processo de atribuição dos nomes, no caso dos balantas, os nomes tradicionais que são geralmente atribuídos às pessoas são recusados no processo de registro de nascimento ou ainda zombados, considerando-os de uma cultura muito atrasada. Assim, para evitar os tais constrangimentos, muitas famílias preferem ter um nome tradicional que fica apenas no seio da família o (*ftuki frassé*) e um nome social o (*ftuki nkibabm*). Algumas pessoas só dão-se conta da necessidade de ter um nome para a cidade quando estão prestes a ir viver na cidade. Muitos até ficam com vergonha quando são chamados nos seus próprios nomes da família.

Então, com isso pode-se perceber que, os balantas quintoé têm uma visão do mundo diferente dos ingleses ou da cultura inglesa e, isso percebe-se nas atribuições dos nomes aos membros da família tendo uma ligação com a leitura que os pais ou a comunidade fazem do mundo. Estas diferenças das concepções do mundo, não acabam apenas em nomes próprios, mas também são perceptíveis em vários outros aspectos da vida incluindo os nomes dos períodos de ano.

4.Os períodos do ano: Os meses do ano

Os nomes dos meses do ano na língua inglesa foram influenciados pela cultura romana, e isso vem de uma longa trajetória. O império romano era muito poderoso na Europa e suas visões foram normalizadas em muitas partes do continente europeu incluindo o Reino Unido. Para os romanos, antes do calendário gregoriano haviam dez meses num ano em que o março era o primeiro deles. Os nomes dos meses faziam referência aos deuses, acontecimentos naturais mais comuns e as personalidades importantes do império romano (Boeckmann, 2020).

O próprio termo *month* (mês) na língua inglesa está relacionada a lua (moon). Era necessário referenciar a lua para melhor controlar o tempo que levava para completar um ciclo ao redor da terra e isso ajudava os romanos a melhor medir a duração de cada período afim de poderem planejar as suas atividades começando pelo primeiro mês de trabalho, neste caso o março (Dicionário Etimológico, 2023).

Para os romanos o *Martius* (março) quer dizer o período da guerra. O março era o primeiro mês do ano, e era o mês que as tropas romanas começavam suas guerras de conquistas dos novos territórios. Assim, quando os romanos foram para a Grã-Bretanha, eles influenciaram a atribuição de nomes de algumas práticas de guerra assim como o período de ano. Sendo que os Celtas e outros povos que se encontravam em Grã-Bretanha na altura tinham como atividade principal a defesa militar ou ataque para novas conquistas de territórios, acabaram adotando o termo *Martius*, mas já com uma mudança *march* e no mesmo sentido que os romanos de marchar para frente e conquistar terras novas, ou seja, mover-se de maneira direta e proposital conforme as tropas faziam (Boeckmann, 2020).

O abril foi chamado pelos romanos de *Aprilis* porque, este período do ano fazia referência a desabrochar de flores e árvores como o acontecimento natural mais comum neste período. Os romanos não faziam referência aos meses apenas pela atividade natural que estavam a volta deles, mas também tinha muita influência das crenças religiosas ligadas aos nomes dos meses, como é o caso do mês de maio e junho (idem).

Ainda segundo Boeckmann (2020) o mês de maio *may* (em inglês) e *Maius* (em latim) foi dado em homenagem à deusa grega *Maia* que foi identificada como uma deusa da fertilidade para os romanos e era sempre realizado um festival em maio para homenageá-la. Já o mês de junho *Juno* (por assim chamado pelos romanos) e *June* pelos ingleses, este era o mês da deusa do casamento e da fertilidade na concepção romana e que adotada pelos ingleses.

Os nomes dos meses de Julho *July* e Agosto *August* foram atribuídos em homenagem a duas grandes figuras do mundo romano antigo, trata-se do estadista Júlio César e o primeiro imperador de Roma Augusto. Para os romanos, estas pessoas mereciam períodos especiais dedicados só para elas pelo grande trabalho na expansão assim como na firmeza do império. Embora é importante dizer que, estes dois meses (julho e agosto) eram chamados de *Quintilis* e *Sextilis* indicando as suas posições ordinais de *quinto* e *sexto* meses (Rubin, 2008).

Os quatro últimos meses, de acordo com o antigo calendário romano *September*, *October*, *November* e *December* faziam simples referência ao sétimo, oitavo, nono e décimo mês. Estes quatro meses também eram considerados de meses muito ocupados por serem os últimos do ano, conhecidos pelo famoso nome *ember months*. Eles são chamados ou referenciados nas culturas de alguns países anglófonos de *ember months* por três deles terem terminado com o sufixo *ember*. Na Nigéria, por exemplo, acredita-se que esses meses são repletos de azar, principalmente com as hipóteses de que ocorra um aumento repentino de acidentes rodoviários. A consideração dos *ember months* varia de um país a outro. Pois conforme foi relatado anteriormente, o janeiro e o fevereiro não tinham nomes, já que eram tempos de descanso (férias) do governo e dos militares romanos (Boeckmann, 2020).

O janeiro *January* era o deus *Janus* do passado e futuro para os romanos. Geralmente o deus *Janus* é representado por uma estátua com duas faces acreditando que ele olha para os dois lados do tempo, o passado e o futuro. Ele é também conhecido como deus das

portas, pois para os romanos, é na porta que se entra ou se sai do mundo. Já o fevereiro foi referenciado como o período da purificação romana *februare* conhecido também como momento das pazes no império (Sparavigna, 2019). Portanto, a realidade do mundo romano que foi adotado pelos ingleses não é a mesma em alguns dos casos com a visão do mundo dos balantas quintoé.

Segundo os nossos entrevistados nativos do balanta quintoé, os meses do ano são referenciados pela atividade mais praticada em cada período do ano, sobretudo o cultivo. Para além da atividade praticada ao longo de cada mês, baseia-se também nos fatos naturais, como chuva e seca. Porém, a lua (*bdindi*) tem servido de referência para melhorar a precisão do tempo a vir ou a terminar.

Uma das entrevistadas destacou que o mês de maio, por exemplo, é chamado de *bdindi nressi* (a lua da chuva), porque é o mês em que começa a época da chuva na Guiné-Bissau). Depois vem o *bdindi nhod* fazendo referência ao período de começar a fazer a limpeza dos campos para lavoura, assim sucessivamente cada mês está voltado à atividade dominante.

De setembro à novembro são literalmente “luas de fome” *gdindi nkul*. É possível ver que a primeira letra da palavra lua *bdindi* muda para a letra **g** que marca o plural neste caso, pois são várias luas para indicar um vasto período de muita fome. Fala-se da fome neste caso porque, de acordo com os entrevistados estes meses “é um tempo entre depois da lavoura e antes da colheita”. Se por exemplo quer-se especificar outras atividades dentro deste período (de setembro a novembro) diz-se *bdindi ...* e menciona-se a tal atividade. Por exemplo: *bdindi ngfar* (o mês de limpeza dos campos); *bdindi nsuk* (o mês de semear), etc.

O dezembro é *bdindi nkham* que numa tradução literal para a língua portuguesa seria “a lua da colheita”. O janeiro é chamado em certas aldeias de *bdindi ngros nmali* a lua ou mês de uma das atividades que envolve o tratamento de arroz para a última fase a consumir e, este processo decorre em casa sobretudo quando a quantidade é menor ou ainda na bolanha quando a quantidade é maior. De fevereiro até abril é chamado de “*bdindi nkifutchi* o mês de muito sol e pela sua intensidade sente-se nos pés” diz uma das entrevistadas.

Contudo, atualmente com várias atividades comuns celebradas na Guiné-Bissau e também pela criouliização da língua balanta é possível escutar termos como: *bdindi nnatal* (dezembro); *bdindi nkarnafal* o mês de carnaval (fevereiro ou março) ou ainda *bdindi npaskua* o mês da festa de páscoa (março ou abril), entre várias outras celebrações cristãs ou muçulmanas que influenciam no falar da nova geração. Tudo isso demonstra que os balantas referem os meses pela atividade comum ou eventos naturais, mas não aos deuses, o que difere de certa forma a concepção balanta do tempo com a dos ingleses. Entende-se por “criouliização da língua balanta” a ideia de misturar a língua crioula (o guineense) quando se exprime na língua balanta.

5.Os dias de semana

Os nomes atribuídos aos dias de semana na língua inglesa *Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday* e *Saturday* tiveram influência na mistura cultural na época em que a Grã-Bretanha foi dominada por estrangeiros, nomeadamente: alemães, Franceses e Romanos conforme detalhados anteriormente. Os tais nomes vieram tanto pela sequência numérica ou planetária e, posteriormente sofreram uma influência religiosa.

O *Sunday* (domingo) na crença romana que posteriormente foi passada aos ingleses, ele é um dia que envolve uma deusa que monta uma carruagem e puxa uma bola de gás pelo céu, neste caso o sol. Por isso, na língua inglesa o *Sunday* faz referência ao dia do sol (sendo *sun*-sol e *day*-dia). Porém, atualmente refere-se mais ao dia do Senhor (Deus), não tendo já uma forte ligação ao “dia do sol”. Assim também é o caso do *Monday* (segunda feira ou ainda o “dia da lua” *moonday*. (Rosenfeld, 1994).

No que concerne aos outros cinco dias da semana é que, eles foram associados aos cinco planetas visíveis: Marte, Mercúrio, Júpiter, Vênus e Saturno. Cada um dos quais ligado a divindade greco-romana. Este fato se deve porque os germânicos, assim como os ingleses substituem deuses germânicos indígenas com características semelhantes a eles (idem).

O *Tuesday* (terça feira) é dedicado ao deus da guerra chamado na cultura anglo-saxônica de *Tius* e acrescentando o *day* que quer dizer dia, significando assim o dia do deus da guerra. Quanto ao *Wednesday* (quarta feira), não se sabe exatamente o processo de atribuição do nome a este dia, contudo, de acordo com Oakland (sd) para certos anglófonos, o *wednesday* faz referência ao meio da semana e para outros, ele é um dia de um dos deuses de eloquência, que dá a capacidade de viajar e a tutela dos mortos.

Ainda de acordo com Oakland (sd), o *Thursday* ou *Thor's day* (quinta-feira) recebe seu nome em inglês devido ao deus nórdico do trovão, força e proteção que empunha um martelo. O deus romano Júpiter (na antiga tradição romana), além de ser o rei dos deuses, era o deus do céu e do trovão. Assim, para os ingleses o *thursday* vem do inglês antigo *Þūnresdæg* que remete ao dia do deus do trovão.

O *Friday* (sexta-feira) vem do dia da deusa romana *frig* a quem as funções abrangiam amor, beleza, desejo, sexo, fertilidade, prosperidade e vitória. Os ingleses, acabando por adotar a tal visão denominam o dia de *Friday* com uma pequena mudança, isto é, a letra *g* foi retirada, mas o dia continua culturalmente dedicado a deusa *frig*. Por fim, o *Saturday* (sábado) faz referência ao antigo deus romano (*Saeterndaeg*) da agricultura, diversão e festa. Por isso, este dia era dedicado a ele (Rosenfeld, 1994). No entanto, estas denominações não interpretam a visão do mundo dos balantas quintoé, alias, são concepções do mundo diferentes.

A atribuição dos nomes aos dias da semana para os balantas quintoé está baseada geralmente nas trocas comerciais como uma atividade cotidiana da vida. Com a exceção de alguns dias, como por exemplo o *kintiki* (domingo) que remeta a uma visão do dia de estar em casa. É importante ressaltar que, a ideia de ficar em casa neste sentido trata-se de demonstrar que é o dia de realizar alguns outros trabalhos que não sejam a troca comercial com os outros povos.

De segunda-feira ao sábado são classificados por números ordinais como dia seguido do outro para negócio (comércio). Por exemplo: *flé nkitit nifuhusé* (segunda-feira), *flé sibilni fuhusé* (terça-feira), *flé habalni fuhusé* (quarta-feira), *flé tasalni fuhusé* (quarta-feira) *flé tchifilni fuhusé* (quinta-feira) e o *flé ntchif kifodn ni fuhusé* (sábado) embora muito raro atualmente, e este dia é chamado geralmente *flé nsabado*. Embora, segundo os nossos entrevistados, os dias da semana também eram diferenciados pela prática do comércio por zona (*lumu*). *Lumu* é uma prática comercial que se organiza estrategicamente com oportunidades de compras e vendas de forma equilibrada para cada zona da Guiné-Bissau, ou seja, tentar equilibrar as oportunidades de comércio por zona abrindo uma feira geral num determinado setorial e num outro no dia diferente. Pois cada dia era dedicado ao comércio numa zona específica.

6.As saudações

Na cultura inglesa um dia é composto por três períodos a saber: o *morning* (manhã), o *afternoon* (à tarde) e o *evening* ou *night* (a noite). Para cumprimentar as pessoas, os ingleses usam o adjetivo *good* que quer dizer *bom* e acrescentam o período do dia da pessoa a ser cumprimentada no momento, isso para desejar um bom dia, boa tarde ou boa noite (*good evening*). Contudo, atualmente é comum escutar entre os nativos os cumprimentos sem o adjetivo *good*, isso é, o *morning* percebe-se como o “bom dia”, *afternoon* ou *evening*.

Não existem equivalências do *good morning*, *good afternoon* e *good evening* na língua balanta quintoé. É verdade que muitos falantes da língua balanta ficam perdidos quando um amigo pergunta “como se diz *bom dia* na sua língua”? Em muitos casos, não há expressões exatas de uma língua de partida à língua de chegada, porque a língua está tão rodeada a cultura ao ponto de ter uma necessidade de ter mínima ideia de tal cultura para interpretar algumas expressões ou encontrar as suas equivalências na língua de chegada.

Os balantas quintoé cumprimentam-se de acordo com a posição em que se encontra a pessoa a ser cumprimentada, o cumprimento é expresso numa entonação interrogativa. Por exemplo: *atcheté?* Ou *ya atcheté?* (voçê está de pé?), *amessé?* Ou *ya amessé?* (voçê está sentado/a?) assim sucessivamente. A pessoa que está sendo cumprimentada geralmente responde aceitando *hee* (sim) e cumprimenta de volta dizendo a posição ou atividade que a pessoa que lhe cumprimentou está realizando. Por exemplo: *ya ba ntunta ndah?* (estão a conversar/divertir?) *hee*, *huntô a flak?* (sim, você vai ao campo?) *hee* (sim).

Comparando as duas visões do mundo, isto é, a visão do mundo dos balantas e a dos ingleses, pode-se perceber que, para os balantas, o cumprimento não depende do período do dia, mesmo que nas suas interpretações consideram que um dia tem quatro períodos nomeadamente: *kunduna*, *nleng*, *kiyidi* e *kimahre* manhã, dia- entre meio dia e quinze horas, a tarde e a noite. A segunda fase do dia *nleng* na percepção dos balantas quintoé muita das vezes o período *nleng* depende da intensidade do sol, quando há muito sol, geralmente entre meio dia e quinze horas este período considera-se *nleng*.

7. A Família

A família é um grupo de pessoas vivendo juntos, podendo a tal junção ser emocional ou física. Apesar de existirem visões diferentes nas formas de tratamento e consideração familiar por cada povo na face da terra e em particular entre os ingleses e os balantas quintoé, o ponto comum é que a família é muito importante para cada povo. Aliás, toda pessoa merece uma atenção especial da sua família.

No que concerne as formas de consideração e/ou formas de chamar os membros da família, a visão dos ingleses na consideração dos balanta parece pouco mais separatista e os nomes das relações familiares traduzidas para a língua balanta seria um grande choque para um *landi ndan* balanta (ancião). Ou seja, seria inadmissível chamar um membro da família de *half brother* (meio irmão), o *neighbour* (vizinho/a), entre outras formas que expressam claramente que de certa forma a pessoa referida não faz parte plena da família na língua inglesa. Isto decorre porque na cultura inglesa, uma família é composta de pai, mãe e filho, até porque nas famílias mais liberais o filho chega o momento em que o filho não faz parte plena da família ficando assim a composição por marido e esposa.

Para os balantas, a família não depende apenas da linhagem de sangue (biológica), mas sim, a família dependo do tratamento, afeto ou o partilho dos sentimentos. Por isso não há termos na língua balanta para dizer “vizinho”, “enteado”, “primo do primeiro ou do segundo grau”, etc. Por exemplo, para um balanta explicar que uma pessoa é seu ou sua vizinha, ele precisa fazer a descrição que faz perceber que ela e a outra pessoa morram no mesmo bairro ou rua. Isso tendo já um sentido distante daquilo que é família na língua inglesa *neighbour*, pois o *neighbour* quer dizer aquele que está ou vive a redor de mim.

É muito comum ouvir entre os balantas termos como: *nini lanté* (tio paterno) ou *babanin* (tia paterno) com interpretações incluindo já a expressão “pai” ou “mãe” o ou seja evocando ja uma proximidade forte que a tal pessoa (tio ou tia) tem com o seu familiara, o sobrinho/a neste caso. Portanto, o conceito da família tem uma diferença significativa entre as culturas dos dois povos analisados neste artigo.

Considerações finais

Neste artigo discute-se as diferenças em formas de ver o mundo através dos processos de atribuição dos nomes às pessoas, períodos do ano e conceito de família através de análise linguística da língua balantas quintoé da Guiné-Bissau e da língua inglesa. Descreveu-se de forma breve a história do povo balanta, os subgrupos dos balantas entre os quais os quintoés fazem parte. Fala-se da atividade dominante e zona de povoamento preferida dos balantas, as suas atividades dominantes e o surgimento do nome *balanta*.

O artigo traz resumidamente a história da língua inglesa começando nas sequências de diferentes invasões que os ingleses sofreram o influenciou bastante a evolução da língua inglesa. Falou-se da expansão da língua inglesa através das missões “civilizatórias”, do cristianismo e que resultou em disseminação da cultura inglesa, sobretudo nos países colonizados por eles.

Das discussões neste artigo, concluiu-se que, uma língua esconde muita coisa importante do povo que a fala, entre elas o pensamento por detrás das descrições dos nomes as pessoas, períodos do ano ou ainda o conceito de família. Diante disso, recomenda-se que muitos estudos sociolinguísticos, sobretudo as línguas africanas sejam realizados para poder trazer ao mundo acadêmico os debates deste gênero afim de apreciar a contribuição que cada povo tem na concepção do mundo, pois o bom ou mau, a discriminação ou aceitação é expressa indiretamente na língua.

Referências

- Algeo, J. (2010). *The origins and development of the english language based on the original work of Thomas Pyles*, Wadsworth 20 Channel Center Street Boston, Wadsworth, Cengage Learning.
- BBC World Service (2012). *Learning english - moving words, morning words*, Nelson Mandela Foundation, London, Bush House.
- Boeckmann, C. (2020). *How did the months get their names?*; Disponível em: <https://www.almanac.com/content/how-did-months-get-their-names>; acesso em: 1 set.2021;
- Chiluwa, I. (2009). *History of the english language, National*, Department of English and Literary Studies, Ota, Ogun State, Open University of Nigeria. Ota, National Open University of Nigeria
- Dicionário etimológico online. *Etymology of the word month*, Disponível em: <https://www.etymonline.com/word/month> Acesso em: 3 set. 2021.
- Hume, D. (2004). Volumes *The History of England in Three*, Vol.I., Part F. From Charles II to James II, EBook-No.19216 Washington DC , Project Gutenberg books publisher.
- Kum' A N. (2012) entrevista intitulado: *Cessez le génocide intellectuel et spirituel*, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9xOmQVX9s0> Acesso em: 20 ago.2021.
- Marroquin, M. P.-; Uribe, C.C.; Torres, J. P.; Aristizábal, J. F. (2022). *Potential conflict as an opportunity for coexistence: cosmovision and attitudes of Arhuaco people towards jaguars*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Fundación Herencia Ambiental Caribe.
- Mendes, A. (2021). *Cap-Histórias Guiné-Bissau Etnia Balanta; entrevistado na Mídia Digital (CAP-GB)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=solr0eVe8bI>; acesso em 09/09/2021 as 13:40 horar da África Central.
- Merriam-W. (2022). *Dictionary of nickname*, disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/nickname>. Acesso em 21 ago. 2021.
- Mijwel, M. M. (2018). *Brief History of the English language*, Baghdad College of Economic Sciences University, Baghdad, University publisher
- Oakland, J. (sd). *Bristish civilization and introduction*, fifth edition; London and New York. Office For National Statistics, (2020). *British culture in naming*. Disponível em: <https://culturalatlas.sbs.com.au/british-culture/british-culture-naming> acesso em: 11 jun.2023.
- Olagbemi, A.; Noah, Y. (1998). *Language, Society and Culture*, chapter 1, Ibadan University of Nigeria. Ibadan, college publishing house.
- Rosenfeld, B. (1994). *Religions and the seven-day week*. Pennsylvania State University. vol-17.
- Rubin, B.B. (2008). *(Re)Presenting empire: the roman imperial cult in asia minor, 31 BC –AD 68*; University of Michigan, Michigan, School of Graduate Studies publishing house.

- Siga, F. (2015). *A Organização social política e religiosa dos balanta: usos, costumes e rituais*, 68 f. Monografia de Bacharelado em Humanidades Interdisciplinar, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção.
- Silva, C. F. da (2017). *O humanismo perdido e a contribuição da cultura bantu*, Ensaios Filosóficos, Volume XV, Universidade Agostinho Neto- Luanda- Apresentação dos Ensaios Filosóficos, Luanda.
- Sparavigna, A.C. (2019). *The first Calends of the Julian Calenda*, Dipartimento di Scienza Applicata e Tecnologia, Politecnico di Torino, Torino SSRN publishing house
- Tamba, P. (2021). The portuguese speaking countries in africa: names or territory demarcation? *European Modern Studies Journal*, Vol.5, nº2, p. 338-350.
- Tamba, P.; Indi, S.C. (2021), Edukason familiar na Guiné-Bissau: Um kaminhu pa sosedadi kuna rispita mindjer. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.1, nº 1, p.120-136.
- Trincaz, P. (1984). *Colonisation et régionalisme : Ziguinchor en Casamance*, Travaux et Documents de l'ORSTOM, Paris, éditeur de l'ORSTOM.

Língua, diversidade e ensino: a situação do português e das línguas bantu em Moçambique

Rajabo Alfredo Mugabo Abdula

Considerações iniciais

Moçambique é um país de encontro de povos e de línguas. Passaram pela região que hoje se chama Moçambique, povos oriundos vários lugares do mundo, como a própria África, Europa, Ásia, Médio Oriente, etc. Dessa passagem surgiram furtos que hoje podem ser vistos a nível racial, cultural e linguístico. No que se refere às línguas, para além do português que é resultado do longo processo de ocupação portuguesa, também são faladas algumas línguas de origem asiática como o Hind, o Gujarat e o Urdu, faladas na sua maioria por moçambicanos descendentes de asiáticos. As línguas bantu são línguas usadas como instrumento de comunicação pelo povo de Moçambique muito antes da migração asiática e da ocupação portuguesa, e ainda hoje continuam sendo usadas.

Das línguas faladas em Moçambique, o português e as línguas bantu são as que têm maior número de falantes. O português por ser a língua oficial do país e as línguas bantu moçambicanas por serem língua materna da maioria dos moçambicanos. Apesar das línguas bantu serem as mais faladas no país, elas sempre foram tratadas de forma desigual em comparação com a língua portuguesa. A língua portuguesa sempre ocupou lugar de hegemonia desde o período colonial, e a hegemonia se manteve no período pós-independência.

O cenário que envolve as línguas bantu moçambicanas assim como a língua portuguesa coloca desafios enormes do ponto de vista de política linguística. Por um lado, temos as línguas bantu que precisam ser valorizadas, dando oportunidade aos falantes dessas línguas que não falam a língua portuguesa, de poderem ir à escola e aprender através da sua língua materna. Por outro lado, tempos a língua portuguesa que conta com falantes nativos e falantes como língua segunda, no entanto, na escola ela é ensinada com base na norma-padrão europeia, uma norma distante do português falado em Moçambique.

Com base nas ideias acima apresentadas, pretendemos com este capítulo discutir a situação do português e das línguas bantu moçambicanas, tendo em conta o estatuto que elas tiveram no período colonial e a posição que elas mantiveram e/ou mantêm no período pós-independência. Seguidamente, identificar caminhos para a valorização das línguas bantu moçambicanas e do português de Moçambique. Para tal, recorreremos a estudos realizados sobre a língua portuguesa em Moçambique assim como sobre as línguas bantu moçambicanas para nos ajudar a ter o panorama geral sobre a situação linguística do país.

2. Situação do português e das línguas bantu

A situação atual do português e das línguas bantu moçambicanas tem forte relação com o passado colonial de Moçambique e com a política linguística adotada depois da independência nacional. Para compreender o estágio em que essas línguas se encontram atualmente é preciso primeiro compreender a política linguística que vigorou no período colonial e como essas políticas foram encaradas depois da independência. Com intuito de

trazer uma visão panorâmica da situação linguística de Moçambique, falaremos primeiro do cenário antes da independência e depois falaremos do cenário depois da independência.

2.1. Antes da independência

No período colonial a língua oficial era o português, embora a maioria da população não falasse português e se comunicasse através de suas línguas maternas de origem bantu. Muitos dos moçambicanos que aprenderam a língua portuguesa aprenderam-na através da escola; um número bastante reduzido de moçambicanos é que teve acesso à educação rudimentar durante o período colonial, que lhes permitiu desenvolver habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa.

No período colonial o português era a língua da administração pública e de todos os outros setores da atividade, e era a única língua usada para ensino por ser considerada a única língua oficial e, por conta desse estatuto, ocupava uma posição hierarquicamente superior em relação às línguas bantu moçambicanas. O uso exclusivo da língua portuguesa no ensino foi regulamentado através do Artigo nº 16 do *Acordo Missionário* (apud Hastings, 1974, p. 107), que dizia que nas “escolas indígenas missionárias é obrigatório o ensino da língua portuguesa, ficando plenamente livre, em harmonia com os princípios da igreja, o uso da língua indígena no ensino da religião católica”. Os professores das escolas indígenas lecionavam o ensino rudimentar, “ensino rudimentar ou de adaptação era destinado, em teoria, para iniciar as crianças africanas na língua portuguesa e nos rudimentos da leitura, escrita e aritmética, trazendo-os ao nível da criança portuguesa, no começo da escola primária” (Mondlane, 1977, p. 62).

A educação formal em Moçambique antes da independência estava na responsabilidade do governo colonial português, porém, apesar da presença dos portugueses no país desde 1498, nunca foi criado um sistema de educação formal até o ano de 1845. De acordo com Gómez (1999), a primeira regulamentação do ensino nas colônias foi criada no dia 2 de abril de 1845. Quatro meses depois, no dia 14 de agosto do mesmo ano, foi criado um decreto que diferenciava o ensino nas colônias do ensino na metrópole e nascia as escolas públicas nas colônias, o que permitiu, depois de 1854, a criação por decreto das primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques (atual Maputo).

Os referidos decretos ou atos legislativos, segundo o autor, não foram para além do papel. No entanto, foi no Estado Novo em 1930, através do Diploma Legislativo 238, que se regulamentou a educação nativa. O primeiro artigo do Diploma dizia qual deveria ser a finalidade da educação nativa e determinava que o ensino para os indígenas deveria “conduzir o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (MEC, 1980, p. 24). O objetivo da educação nativa era tirar o indígena da “vida selvagem” para a “civilização” moldando-o de acordo com normas que caracterizam o cidadão português, ou seja, torná-lo um português fora de Portugal.

Apesar de o Diploma legislativo regulamentar a educação nativa, não significou estabelecer direitos iguais para todos dentro da colônia, pois o ensino era separado, sendo um para os povos “civilizados” e outro para povos por “civilizar”, como podemos ver em um dos artigos:

Tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população da colônia se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídas nas colônias portuguesas

dois gêneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos (Malheiros, 1980, p. 211).

Como fizemos menção anteriormente, o ensino era rudimentar e a finalidade, “segundo a Lei nº 238, de 15 de Maio de 1930, e a Concordata de 1940, era *conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada*”. (Gómez, 1999, p. 62). O que se pode aferir dessas leis é que a educação nativa não visava exaltar os valores africanos, criar espírito de cidadania e inclusão social e muito menos estava voltada para o desenvolvimento humano, social e econômico dos moçambicanos, além disso, “[...]. a escola colonial ministrava uma educação para a subordinação à exploração, confusão mental e o desenvolvimento de subdesenvolvidos” (Rodney, 1975, p. 347-8).

A política educacional colonial não foi favorável para o povo moçambicano e as línguas moçambicanas. Assim, o que se esperava depois das independências era a adoção de modelos de educação que simbolizasse o rompimento com a política educacional colonial através da criação de condições para que os moçambicanos tivessem mais acesso à educação e que as línguas bantu moçambicanas fossem usadas nas escolas.

2.2. Depois da independência

Quando Moçambique proclamou a independência em 1975, a educação passou para a responsabilidade do governo moçambicano e começou o processo de massificação do ensino que visava abranger a maior parte da população, que durante séculos não teve esse privilégio, tal como aconteceu em outros países africanos. Novas escolas foram construídas, novos professores foram formados e novos materiais didáticos foram produzidos com novos conteúdos. A primeira Constituição da República de 1975 não previa o ensino das línguas nacionais e não houve preocupação por parte das entidades competentes em dar a essas línguas o seu devido valor, desse modo o português continuou sendo a única língua oficial e de ensino, mesmo se sabendo que não era a língua falada pela maior parte da população. Um dos motivos apresentados para o uso apenas do português como meio de ensino é a falta de uma língua falada pela maioria da população que possa ser considerada nacional, de modo a ser usada como língua de ensino para todos.

Não existe uma língua de maioria no nosso país. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que poderia ter sérias consequências (...) fomos, por isso, forçados a utilizar o português como nossa língua de ensino e para comunicação entre nós (Lopes, 2004, p. 20).

O que se percebe é que durante os primeiros anos de independência nacional “a língua portuguesa desempenhou um papel central como instrumento de uma unidade nacional que viabilizaria uma gestão política e territorial única diante da ampla diversidade africana linguística e étnica” (Severo, 2014, p. 14). Esse argumento tirava a possibilidade de existir um sistema de ensino em que todas as línguas fossem usadas como meio de ensino, independentemente de ser língua falada pela maioria ou pela minoria. Ao pensar apenas numa língua falada pela maioria da população que possa ser usada no ensino como língua nacional, se tira o direito dos falantes de línguas minoritárias de usarem suas línguas nas escolas, o que, em última instância, possibilitaria a extinção dessas línguas. Desde que se usou esse argumento como obstáculo para não usar as línguas nativas moçambicanas como meio de ensino, se manteve o mesmo erro cometido

no período colonial como destaca Simbine (1996, Apud Lopes, 2001, p.13), “segundo Simbine, com a independência nacional o erro se manteve, ao não se atribuir às línguas autóctones moçambicanas uma função social específica, ficando a língua portuguesa como oficial e como garantia da unidade nacional”.

O erro não se restringiu pelo fato de apenas não ter sido dado o devido lugar às línguas moçambicanas, que passaria necessariamente a serem usadas como meio de ensino nas escolas, mas também pelo fato dessas línguas terem sido combatidas e proibidas de serem usadas em lugares que se acreditava que apenas a língua portuguesa devia ser usada, como escola e outros setores de atividade pública, através de documentos normativos.

Incentivar o combate ao uso da língua materna nos setores da vida e de trabalhos coletivos tais como na produção, nos trabalhos manuais, na escola, no refeitório, nas reuniões, nas atividades esportivas e culturais e estimular o uso da língua portuguesa, língua de unidade nacional (MEC, Doc.2, 1977a apud Lopes, 2004, p. 3).

A política de proibição do uso das línguas nativas em determinados lugares deve ser vista como continuidade da política colonial sobre o uso dessas mesmas línguas. Nas escolas, por exemplo, quando um aluno fosse visto falando sua língua materna em pleno recinto escolar era submetido a castigo para que servisse de lição não só para ele, mas também para outros alunos, de maneiras que todos percebessem a importância de não usar qualquer outra língua na escola que não fosse o português.

A imposição do uso exclusivo da língua portuguesa na escola não olha para o resultado que os alunos devem alcançar durante o processo de ensino e aprendizagem, visto que os valores culturais e sociolinguísticos não são levados em consideração durante o ensino. Como consequência, os resultados não têm sido satisfatórios, com isso a língua portuguesa tornou-se um obstáculo para muitas crianças que vão à escola sem saber falar português.

Uma amostra obtida por meio de pesquisas de campo realizadas em 1990 em Moçambique indica que, em cada mil alunos que ingressaram na primeira classe, somente 77 concluíram com êxito o nível, tendo-se apontado como um dos principais fatores desse quadro a imposição da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade, no processo de ensino-aprendizagem (SAÚDE, 1996, apud Lopes, 2001, p. 3).

Tendo em conta esses e outros resultados sobre a problemática do uso exclusivo da língua portuguesa nas escolas, surgiu a preocupação com a necessidade de se estabelecer um ensino onde os resultados fossem satisfatórios, e a solução tem passado pelo uso das línguas moçambicanas na escola como meio de ensino para evitar um problema que poderia ter sido evitado. Segundo Simbine (1996), “tivemos muitas baixas na educação que poderiam ter sido evitadas. Volvidos vinte anos de independência é que pusemos a mão na consciência e refletimos sobre questões que poderiam ter sido evitadas” (Simbine, apud Lopes, 2001, p. 3). Foram feitos estudos que mostravam a necessidade do ensino das línguas moçambicanas nas escolas e sua importância para o aproveitamento pedagógico dos alunos, pois alguns linguistas como Armindo Ngunga, Gregório Firmino, Armando Jorge Lopes, Bento Siteo, entre outros., não encontravam justificativa para o uso exclusivo de língua portuguesa como meio de ensino numa sociedade multilíngue.

À vista disso, aprender na língua materna não só melhora o desempenho dos alunos, como também, permite a retenção dos alunos nas escolas, evitando com isso os altos índices de desistência escolar dos que encontram na escola uma língua estranha à sua comunidade e, por via disso, acaba sendo um bloqueio para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Inclusive quando o currículo não é dos melhores, o uso da língua materna acaba contribuindo para o melhoramento dos resultados dos alunos, como observa Heugh (2000) ao falar sobre o ensino das línguas bantu na África do Sul.

Apesar do currículo cognitivamente pobre, oito anos de instrução na língua materna deram aos alunos tempo para aprender sua própria língua por meio dessa língua e para aprender uma segunda e uma terceira línguas suficientemente bem para fazer a mudança no meio no nono ano. Durante a primeira fase da Educação Bantu, 1953-76, 55 os resultados das matrículas melhoraram, apesar do currículo deficiente (...) (Heugh, 2000, p. 24, tradução nossa).

De acordo com Timbane (2015, p. 98), o uso da língua portuguesa como língua de ensino “limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem”. Mais tarde surge a abertura do governo movido pela pressão dos linguistas no intuito de corrigir o erro cometido durante muitos anos ao não permitir o uso das línguas nacionais nas escolas como meio de ensino e como instrumento de comunicação entre os alunos no recinto escolar. Foi pensando na correção do erro que a atual Constituição da República de 2004 faz menção às línguas nacionais no parágrafo 1º do artigo 9º ao dizer que, “o Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”. Com esta abertura se criam novos caminhos para a implementação de um sistema de ensino que use e respeite os valores sociais, linguísticos, culturais e identitários de cada grupo etnolinguístico de Moçambique.

3. Ensino das línguas bantu

As línguas bantu moçambicanas são línguas com maior número de falantes e são línguas que estão presentes no cotidiano do moçambicano. O fato de ter número de falantes significativo poder-se-ia considerar como sendo valorizadas, todavia, a valorização de uma língua não se restringe ao fato de ter falantes, vai além disso e envolve toda a política sobre uma língua ou grupo de línguas. A valorização implica, para o caso de Moçambique, conceder os mesmos direitos devidos pelo português que é língua oficial. Um passo importante foi dado com a introdução do ensino bilíngue.

O uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino foi sempre um obstáculo para grande número da população moçambicana que não tem domínio da língua portuguesa, o que tem influenciado negativamente no aproveitamento pedagógico dos alunos. Na década de 90, o Ministério de Educação decidiu fazer uma investigação em função das recomendações do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas, realizado em 1988 pelo Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) com apoio da *Summer Institute of Linguistics* (SIL), sobre a necessidade da padronização da ortografia das línguas moçambicanas e da introdução das línguas maternas no sistema de ensino.

Face à constatação, o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) desenhou um projeto de educação bilíngue em Moçambique (PEBIMO) e implementou em

duas províncias, Gaza (em Xichangana e Português) e Tete (em Cinyanja e Português) (Ngunga et al, 2010). Ainda no mesmo ano, de acordo com MEDH (2020), a educação bilíngue foi introduzida nas províncias de Maputo (Xirhonga e Xichangana), Gaza (Xichangana e Cicopi), Sofala (Cisena e Cindau), Nampula (Emakhuwa), Niassa (Ciyaawo e Cinyanja) e Cabo Delgado (Emakhuwa, Shimakonde e Kimwani). Em 2004 o programa abrangeu outras províncias, nomeadamente: Inhambane (Citshwa, Gitonga e Cicopi), Manica (Cindau), Tete (Cinyungwe, Cisena e Cinyanja) e Zambézia (Echuwabo e Elomwe).

A primeira experiência piloto do ensino bilíngue em Moçambique foi introduzida em 2003, depois da Reforma do Ensino Básico, e tinha como finalidade alfabetizar os moçambicanos tanto em português como nas línguas moçambicanas, tendo sido introduzidas 16 línguas num total de 23 escolas. De acordo com o Relatório de Avaliação da Experiência Piloto de Educação Bilíngue do Ministério de Educação em Moçambique, de 2013, das 23 escolas abrangidas em 2003, o número subiu para 373 escolas (perto de 53.000 alunos) em 2011. De acordo com MENEDH (2020), o número de escolas de ensino bilíngue no país cresceu de 14, em 2003, para, 1.907 em 2018. O número de professores cresceu de 14 em 2003 para 4.045 em 2018. O número de alunos passou de 700 alunos em 2003 para 237 958 em 2018. Os dados de 2022 mostram o crescimento do número de alunos envolvidos nesta modalidade de ensino, assim como o número de turmas e professores, como se pode ver na tabela.

Tabela 1: Dados sobre ensino bilíngue em 2022

Classe	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de professores
1ª classe	270.237	4.527	4.428
2ª classe	197.863	3.540	3.432
3ª classe	190.876	3.477	3.269
4ª classe	152.183	2.906	2.656
5ª classe	66.268	1.483	1.390
6ª classe	9.561	267	213
7ª classe	4.150	116	147
Total	891.138	398.933	375.175

Fonte: Produzido a partir de dados do MINEDH (2022).

Apesar do aumento de escolas, professores e alunos envolvidos no ensino bilíngue, esta modalidade ainda não abrange todos locais e escolas onde as crianças não falam a língua portuguesa. Além da necessidade da expansão do ensino bilíngue, há necessidade de sua consolidação e manutenção de todo o processo.

4. Expansão e nativização da língua portuguesa

Durante o período colonial não houve expansão da língua portuguesa, uma pequena percentagem da população podia se comunicar em língua portuguesa, e a larga maioria da população comunica-se através de suas línguas maternas de origem bantu. A não expansão da língua portuguesa em Moçambique no período colonial deveu-se à posição que Moçambique ocupava no império colonial português; segundo Gonçalves (2018, p. 101), a posição periférica de Moçambique no império colonial não permitiu formar verdadeiramente uma comunidade de falantes moçambicanos de português durante o período colonial.

Depois da conquista da independência nacional, o português foi adotado como língua oficial apesar do reduzido número de falantes. Os dados estatísticos dos primeiros

anos após independência mostram que em 1980 cerca de 1.2% da população é que tinha o português como língua materna. A adoção do português como língua oficial era justificada, dentre outros motivos, como a língua que poderia unir os moçambicanos. De acordo com Firmino,

à medida que a ideologia oficial promove o Português como língua oficial e língua de unidade nacional, a consciência da importância dos valores sócio-simbólicos ligados a esta língua é mais consolidada. Por esta razão, o Português poderá ser actualmente o único símbolo que é amplamente reconhecido pelos moçambicanos e através do qual a idéia de uma nação é imaginada e experimentada, especificamente entre os moçambicanos urbanizados (Firmino, 2002, p.145).

Foi através de introdução de programas de massificação do ensino formal que o número de falantes do português registrou um crescimento assinalável. Segundo Gonçalves (2012, 2018), a política de forte expansão da rede escolar aliado à pré-disposição dos moçambicanos em adotar o português como língua de comunicação contribuiu para o aumento de número de falantes do português. Devido a esses fatores, que não aconteceram durante o período colonial, pode-se afirmar que hoje se fala mais português em Moçambique do que na época colonial, como considera Couto (2010).

Para o autor, o governo moçambicano fez mais pela língua portuguesa do que foi feito durante todo o período de colonização. No quadro abaixo podemos ver o crescimento do número da população falante da língua portuguesa desde os primeiros anos após a independência nacional até aos dados mais recentes.

Tabela 2: Percentagem de falantes de português em Moçambique

Ano	Falantes do português L1	Falantes do português L2	Falantes do português L1 e L2
1980	1.2	23.2	24.4
1997	6.5	33.0	39.0
2007	10.7	39.9	50.3
2017	16.6	30.8	47.4

Fonte: Abdula (2021), Firmino (2020), Gonçalves (2018)

Na tabela 2 é possível verificar que o número de falantes da língua portuguesa tem crescido desde que o país conquistou a sua independência. Em 1980 apenas 1.2% da população tinha o português como L1, 37 anos depois o número subiu para 16.6%. O mesmo se verifica com os falantes do português como L2. Ao mesmo tempo que acontece a expansão da língua portuguesa, constata-se que ela vai sendo moldada pelos moçambicanos, influenciados por fatores socioculturais e linguísticos que caracterizam o falante moçambicano, que levam ao surgimento de um português tipicamente moçambicano. Esse processo coloca em desafio à norma-padrão em vigor no país.

5. Normas em conflito

Segundo Bagno (2012), o conceito de norma linguística oscila entre duas perspectivas, uma perspectiva do normal e uma perspectiva do normativo. “A primeira é de interesse da sociolinguística e das práticas descritivas da língua; a segunda é o foco de

atenção da gramática normativa e das práticas prescritivas” (Bagno, 2012, p. 19); porém, tem havido confusão sobre noções de norma em linguística. Diante dessa realidade, é importante fazer a distinção entre norma culta e norma-padrão. Embora as duas normas pareçam dizer a mesma coisa, elas são diferentes. Apesar de não coincidirem, a norma culta é a que se encontra mais próxima da norma padrão.

A norma culta é a variedade linguística da classe social mais privilegiada em relação às outras classes sociais. Os falantes da norma culta, para além de deterem o poder econômico, social e político, têm acesso à escola e a sua variedade tem contato com a escrita, diferentemente das outras variedades. Por outro lado, a norma-padrão diz respeito à definição de um modelo considerado ideal para a fala e a escrita, que ao mesmo tempo não é variedade de nenhum grupo social. “Com isso, entre a norma-padrão e a norma culta surge uma zona de tensão na qual todos os falantes, e mais intensamente os falantes urbanos letrados, se veem pressionados por duas forças opostas” (Bagno, 2012, p. 26).

A norma-padrão vigente em Moçambique é a norma europeia. Os documentos oficiais assim como os manuais escolares são produzidos de acordo com norma-padrão europeia; sabe-se, porém, que Moçambique está localizado no continente africano e está a 7.889 km de Portugal. Se existe uma zona de tensão entre a norma-padrão e a norma culta, em Moçambique a tensão é ainda maior devido a fatores sociolinguísticos que caracterizam o falante do português em Moçambique.

A distância geográfica em relação à Europa e o contato com as línguas bantu moçambicanas leva ao surgimento de uma variedade do português tipicamente moçambicana. A questão do uso da norma-padrão europeia e a existências de formas diferentes de falar a mesma língua em Moçambique, colocam numa situação em que “o português de Moçambique pode ser considerado como um continuum de variedades, que incluem, num extremo, formas basilectais, mais afastadas do português europeu e no outro, as formas acrolectais, muito próximas do português europeu” (Firmino, 2020, p. 183-184).

Entre os dois extremos, afirma Firmino, “há muita variação e todas as formas linguísticas que compõem esta variação são distintamente moçambicanas” (Firmino, 2020, p. 183-184). Perante a existência dos dois cenários acima apresentados, podemos considerar que, corroborando com Gonçalves (2018), o falante moçambicano, sobretudo aquele com um nível de escolaridade alto, opera frequentemente com competências múltiplas, que fazem com que na sua produção haja formas estruturais geradas pela gramática do PE (português europeu), ao mesmo tempo que as outras formas parecem já decorrer de regras de nova gramática do PM (português moçambicano), e “nem sempre sendo possível predizer quando e porquê cada uma destas gramáticas é ativada pelos falantes no discurso corrente” (Gonçalves, 2018, p. 104).

Existem vários estudos que mostram existir diferenças em diversos níveis entre PE e PM, tais como, *Português em Moçambique: Uma variedade em formação* de Gonçalves (1996), *Estrutura de subordinação na aquisição do português/Língua segunda* de Gonçalves e Maciel (1998), *Estrutura de complementação verbal do português de Moçambique* de Issak (1998), *As estratégias resumptiva e cortadora na formação de orações relativas do português de Moçambique* de Chimbutane (1998), *As origens históricas da moçambicanização da língua portuguesa* de Dias (2003), *A nativização do português em Moçambique* de Firmino (2004), *A criatividade da língua portuguesa: estudo de moçambicanismos no português de Moçambique* de Abdula (2017), *A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso*

de Timbane (2017), *Ascensão de uma norma endógena do português em Moçambique: desafios e perspectivas* de Firmino (2021), entre outros estudos.

Os exemplos a seguir mostram algumas diferenças entre o PE e o PM. O português de Moçambique recebe vários empréstimos das línguas bantu, como se pode ver.

(i) **Loguelar** – do verbo ologela: interceder, implorar para, invocar para, suplicar para, negociar (de olegela em Echuwabo). (Abdula, 2017).

(ii) (ii) **Soquelar** – do verbo osokela: contribuir, angariar fundo, cobrar dinheiro para algo que foi combinado, (de osekela em Echuwabo). (Abdula, 2017).

(iii) **Pandar** “desenrascar, inventar algo para ganhar avida” (de *kupanda*, em Xironga/Xichangana, uma das línguas locais). (Firmino, 2021).

(iv) **Marrandza** (“namorada interesseira”), de *kurandza*, (“gostar, amar”, em Xichangana). (Firmino, 2021).

(v) **Madala/ madalas** (idoso / idosos), **mamana / mamas** (mãe/mães), **molwene / molwenes** (marginal / marginais), **mufana / mufanas** (rapaz / rapazes). (Timbane, 2017).

Existe diferença entre o PE e o PM na produção de frases verbais completivas finitas como as apresentadas por Issak (1998).

(i) A Maria [SV insistiu [SP **em** [F que fôssemos ao cinema]]].

(ii) O João [SV convenceu-os [SP **a** [F que se candidatassem ao concurso]]].

(iii) A Maria [SV insistiu [SP **para** [F que fôssemos ao cinema]]].

(iv) O João [SV convenceu-os [SP **para** [F que se candidatassem ao concurso]]].

Enquanto no PE há tendência do uso das preposições *em* e *a*, no PM a tendência há tendência do uso da preposição *para*.

É notória a preferência do uso de pronomes dativos em detrimento de pronomes acusativos no PM, como ilustra Firmino (2021).

(v) PM - Atacaram-**lhe** e levaram o carro PM vs. PE - Atacaram-**no** e levaram o carro];

(vi) PM- Levou-**lhe** para o hospital vs. PE - Levou-**o** para o hospital.

Pensar a língua portuguesa hoje em Moçambique implica pensa-la para além da gramática normativa sem descurar o contexto de sua produção e a relação existente entre o falante a sua variedade linguística, que carrega valores simbólicos, culturais e representativos, diferentes a de falantes de outros espaços geográficos onde também se fala a língua portuguesa. Assim, devido aos fatores previamente mencionados, é razoável e aceitável pensar na legitimação da variedade moçambicana do português, isto é, a nativização da língua portuguesa. “A nativização não implica simplesmente a rejeição per se do padrão europeu, mas a sua reavaliação em função de normas locais de uso adequado da língua” (Firmino, 2020, p. 184). Se assim se proceder, reduzir-se-á a distância existente entre o português falado em Moçambique e a norma-padrão ensinada na escola, adotando uma norma-padrão que atenda a realidade sociolinguística do país. Para que isso aconteça é preciso que sejam desenvolvidos mais trabalhos linguístico sobre o português falando em Moçambique, que passaria por “acelerar o trabalho de descrição linguística e consequente elaboração de materiais de referência, nomeadamente, dicionários, gramáticas, prontuários, etc.” (Firmino, 2020, p. 184), e disponibilizá-los para seu uso nas escolas, universidades e outras instituições.

Considerações finais

Valorizar um povo implica também valorizar sua língua. A língua é um instrumento de comunicação, mas também é um meio de manifestação e transmissão de valores identitário de um povo. A transmissão desses valores é feita, em Moçambique, através das línguas bantu que precisam ser valorizadas, usando-as como meio de ensino nas escolas moçambicanas, depois de terem sido desvalorizadas pela política vigente durante o período colonial e pela política linguística adotada depois da independência nacional.

A transmissão de valores em Moçambique é feita, também, através de língua portuguesa, todavia, a norma-padrão europeia adotada pelo país não leva em consideração as variedades do português falado em Moçambique, o que cria uma distância grande entre o que a escola ensina e o que povo fala.

Com a introdução do ensino bilíngue no país e com o aumento de estudos descritivos sobre o português de Moçambique, depositamos esperança que tanto as línguas bantu moçambicanas, quanto o português de Moçambique, encontrarão o caminho certo para sua afirmação e valorização.

Referências

- Abdula, R. (2017). A criatividade da língua portuguesa: estudo de moçambicanismos no português de Moçambique. *RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa*, IV Série, Lisboa: vol 32, p. 79 – 95.
- Abdula, R. A. M. (2021). *Variação linguística no livro didático de ensino bilíngue em Moçambique: verbos da língua Echuwabo como objeto de análise*. 2021. 236 f. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- Bagno, M. (2012). Norma linguística, hibridismo & tradução. *Revista Traduzires*, Brasília: vol. 1, n. 1, p.19-36, 2012.
- Chimbutane, F. (1998). As estratégias resumptiva e cortadora na formação de orações relativas do português de Moçambique. In: Gonçalves, P. (Org.) *Mudanças do português em Moçambique: Aquisição e formato de estruturas de subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane e Livraria Universitária.p. 111-181.
- Couto, M. (2010). Luso-aphonies, la lusophonie entre voyages et crimes. In: *Et si Obama était africain?* Paris, Chandeigne, p. 17-38.
- Dias, H. N. (2003). As origens históricas da moçambicanização da língua portuguesa (1502-1975). *Aprender Juntos*. Maputo, vol. 2, nº p. 8-27.
- Firmino, G. D. (2021). Ascensão de uma norma endógena do português em Moçambique: desafios e perspectivas. *Gragoatá*, Niterói, vol.26, n.54, p. 163-192.
- Firmino, G. D. (2002). *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Firmino, G. (2004). A nativização do português em Moçambique. In: Carvalho, C; Cabral, J. de P. (Org.) *A persistência da história: Passado e contemporaneidades em África*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, p. 343-374.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo, Livraria Universitária.
- Gonçalves, P. (2016). Competências múltiplas das novas gerações de falantes de português em Moçambique: desafios para a teoria e para a planificação linguística. In: Teixeira E Silva, R. (Org.) *Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo*:

- perspectivas em política, história, língua e literatura*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém / Escola Superior de Educação.p. 97-112.
- Gonçalves, P. (2012). *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?* Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Linguística Histórica. Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho, São Paulo.
- Gonçalves, P.; Maciel, C. (1998). Estruturas de subordinação na aquisição do português/língua segunda. In Gonçalves, P. (Org.). *Mudanças do português em Moçambique: Aquisição e formato de estruturas de subordinação*. Maputo, Livraria Universitária/Universidade Eduardo Mondlane.p. 15-66.
- Gonçalves, P. (1996). *Português em Moçambique: uma variedade em formação*. Maputo: Livraria Universitária e Faculdade de Letras da UEM.
- Hastings, A. (1974). *Wiriyamu*. Porto, Afrontamento.
- Heugh, K. (2000). The case against bilingual and multilingual education in South Africa. *Praesa Occasional Papers*. Cape Town: n° 6. p, 171-196.
- Issak, A. (1998). Estruturas de complementação verbal do português de Moçambique. In: Gonçalves, P. (Org.) *Mudanças do português em Moçambique: Aquisição e formato de estruturas de subordinação*, Maputo: Universidade Eduardo Mondlane e Livraria Universitária, p. 67-110.
- Lopes, A. (2004). *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Fundação Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.
- Lopes, J. S. M. (2001). Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, vol 3, p. 1-10.
- Malheiros, M. (1980). *Relatório do MEC/GSE*. Luanda, Imprensa Nacional de Angola.
- MEC. (1980). *Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo, MEC.
- MINEDH. (2022). *Estatística da educação, levantamento escolar – 2022*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH. (2020). *Estratégia de expansão do ensino bilíngue*. Maputo, MINEDH.
- Mondlane, E. (1977). *Lutar por Moçambique*. Lisboa, Sá da Costa.
- Severo, C. G. (2014). Línguas e Estados nacionais: problematizações históricas e implicações. In: Severo, C. G; Siteo, B; Pedro, J. D.(Org.) *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa, Escolar Editora, p. 9-36.
- Timbane, A. A. (2017). A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso. *RILP-Revista Internacional em Língua Portuguesa*, IV Série. Lisboa, vol. 32, p. 19-38.
- Timbane, A. A. (2015). A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Revista Calidoscópico*. São Leopoldo, vol. 13, n° 1, p. 92-103.
- Rodney, W. (1975). *Como a Europa subdesenvolveu África*. Lisboa, Seara Nova.

A Língua Lingala como língua nacional, internacional, de identidade e da cultura angolana: política linguística crítica

**Kialunda Sozinho Kialanda
Alexandre António Timbane**

Introdução

O continente africano possui quatro grandes famílias de línguas, nomeadamente a família nigero-congolesa (com 1436 línguas), a família afro-asiática (371 línguas), a família nilo-saariana (196 línguas) e a família khoisan (35 línguas) dados que levam investigadores a estimar em mais de 2000 línguas faladas no território. (Nurse, Phillipson, 2003; Velde, Bostoen, Nurse, Phillipson, 2003). A maioria destas línguas não é oficial nos respectivos países, mas resistem ao tempo devido à cultura e às tradições. A resistência é face às políticas de alienação linguística que vêm minando a vida dos africanos. Lembrando que o sistema colonial, baseado no eurocentrismo tinha como objetivo ‘civilizar’ os africanos oferecendo-lhes uma língua porque os africanos eram ‘selvagens’ e falavam apenas ‘dialetos’. Essa ideologia colonial inibiu a expansão das línguas africanas especialmente nas zonas urbanas que foram tomadas pelas línguas oficiais de origem europeia.

O presente capítulo realiza uma reflexão crítica sobre a política linguística da Língua Lingala, na sua variedade angolana e a sua disseminação no país, uma vez que é considerada como a língua de comunicação importante e franca entre os angolanos com os povos dos países que fazem fronteira. Em Angola se fala línguas do grupo bantu, khoisan e vatwa para além das línguas asiáticas e europeias (Timbane, Santana e Afonso, 2019). As línguas africanas são línguas da cultura, do pensamento, da religião e das tradições locais o que deveria estimular a preservação e oficialização das mesmas. Há uma mudança de mentalidade com relação às línguas na África. Muitos países já tentam uma educação bilíngue, outros rompem definitivamente com a oficialidade das línguas europeias. O exemplo é da República de Mali que por meio de uma emenda na Constituição oficializou todas as línguas africanas, retirando esse poder ao francês que continua sendo língua de trabalho.

Em Angola há duas famílias de línguas: os bantu e os khoisan. A família bantu tem os seguintes grupos de línguas: grupo kikongo (H10), grupo kimbundu (H20), grupo chokwe-luchazi (K10), grupo umbundu (R10), grupo wambo (R20), grupo hehero (R30). Dentro de línguas temos línguas e dialetos. A família khoisan é composta pelo grupo khoi e pelo grupo san. São povos cujas línguas são internacionais porque para além de línguas de Angola podem ser localizados na Namíbia, na África do Sul, em Botswana. Em Angola, as línguas !Khung e !Khong do grupo San são faladas nas províncias da Huíla e do Cuando-Cubango; a língua Kubik foi confirmada pelos San da província do Cunene nos municípios de Namacunde e do Kwanyama, na região Sul; As línguas !Khun e Ju|’hoansi podem ser localizadas nas florestas do Sudeste de Angola (Kondja, 2022, 2023)

A não oficialização destas e outras línguas de Angola é o mesmo que proibir a manifestação cultural dos povos em espaços formais. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) em seu Art. 7º diz que “todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo

que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.” Quem deve criar condições necessárias para que isso aconteça é o Estado por meio de políticas linguísticas que favorecem as línguas autóctones.

O que está sendo dito é que não existe uma língua superior a outra sob o ponto de vista real e prático. A Constituição da República de Angola não pode oficializar uma só língua, deixando à margem as línguas africanas faladas pela grande maioria dos angolanos. Precisamos enfrentar esta situação com firmeza se realmente queremos uma sociedade justa linguisticamente falando. O Artigo 16º, da mesma declaração sustenta que “todo o membro de uma comunidade linguística tem direito a exprimir-se e a ser atendido na sua língua, nas suas relações com os serviços dos poderes públicos ou das divisões administrativas centrais, territoriais, locais e supraterritoriais aos quais pertence o território de que essa língua é própria”.

A Constituição da República da África do Sul não exagerou ao oficializar onze (11) línguas (South África, 1996) porque estava respondendo ao contexto sociolinguístico do país. O Lingala tem variedades/dialetos. Um estudo de Nzoimbengene (2013) teve que delimitar a pesquisa afirmando que

Para os propósitos deste artigo, estou me atento ao chamado Lingala de Kinshasa, mas entendido em sentido amplo, pelo fato de que este Lingala de Kinshasa é hoje tanto escrito quanto falado, e que inclui em seu léxico muitos “makanza” bokambianos termos, assim como ele não reluta em usar sabiamente certas estruturas com forte valor expressivo de indoubill. É este Lingala de Kinshasa que qualifico como comum, mas num sentido diferente de Kukanda. O “Lingala de Kinshasa” é de fato compartilhado ou pelo menos bem compreendido além das fronteiras de Kinshasa e até nacional, nas diásporas congolenses. (NZOIMBENGENE, 2013, p.5, tradução livre).

Isso mostra como o estudo de uma língua exige a delimitação da variedade linguística para que não se possa generalizar as conclusões. O Lingala tem traços próprios, mas não comuns em todas as províncias e localidades onde se fala. Temos uma só língua, chamada Lingala que dentro dela se encontram dialetos bem específicos porque os falantes são influenciados por fenômenos linguísticos e sociais.

Outro estudo de Pereira (2002b) mostra como o Lingala ganhou prestígio no século XXI, especialmente em Luanda onde teoricamente estaria o português com maior força. A autora diz que o Lingala tem domínio em bairros de regressados da guerra, fala-se nas ruas, nas igrejas, entre amigos e entre parentes, nos mercados, no **candongueiro** especialmente por adultos e jovens. Neste momento, não é possível oferecer dados estatísticos sobre esta situação porque o recenseamento populacional não formula esta pergunta. O estudo de Ndombele e Bonifácio (2022) mostra que o Kikongo é uma das línguas mais comuns em Angola, especialmente nas grandes e nas pequenas cidades, como é o caso de Maquela do Zombo, situada na Província do Uíge, situada na região Norte de Angola.

A presente pesquisa estuda aspectos da política linguística do Lingala e sua importância na identificação da cultura dos povos bantu falantes desta língua. Especificamente, a pesquisa (i) explicar as origens do Lingala, (ii) descrever a política linguística vigente em Angola tanto em outros países onde se fala, (iii) analisar formas de preservar e enviar o Lingala para as novas gerações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que visa realizar um estudo da arte. De acordo com Sousa; Oliveira, Alves (2021, p.66), a pesquisa bibliográfica, baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e

sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos.

1.A presença da Língua Lingala na África e em Angola em especial

De acordo com Meeuwis (2001), o nome “lingala” provém da pidginização da língua bobangi (conhecida como lobangi ou kibangi ou kuyanzi), língua native das regiões de Kwa e Irebu localizada nas margens do rio Congo. Esse processo de pidginização ocorreu entre 1882 a 1890 tendo sido influenciada pelas línguas kiswahili e kikongo e o Lingala passou a ser conhecida como “língua do rio”, ou “língua de alto-congo” ou “língua de alto do rio”, língua comercial” ou ainda Bangala (nome utilizado a partir de 1884).

O Bangala passou a ser conhecido como Lingala devido ao prefixo gramatical **li-** (classe 6), cujo plural é **ba-**). O nome do grupo étnico era chamado **-ngala** tendo sido acrescido o prefixo **li-** utilizado nas línguas bantu para indicar o nome da língua, acabando ficando “Lingala”. Vejamos outros exemplos extraídos de Meeuwis (1998): **litama** vs **matama** (bochecha/s), **lisala** vs **masala** (campo/s), **lisu** vs **masu**(olho/s), **litói** vs **matói**(orelha/s), **litungúlu** vs **matungúlu** (cebola/s), **loloba** vs **maloba**(palavra/s). Lingala passou a ser língua franca na comunicação entre europeus e africanos, especialmente missionários católicos tendo se espalhado em muitas regiões da África: a República de Congo, a República da Zâmbia, a República da Namíbia e a República Democrática do Congo, a República Centro-africana e a República de Angola.

Todos estes países compartilham o mesmo povo, com origem comum, compartilhando pelo menos uma língua porque a partilha da África ocorrida em 1884/1885, na Conferência de Berlim não teve em conta a realidade etnolinguística. São povos que possuem contextos sócio-históricas semelhantes, visto que, os territórios onde hoje se situam faziam parte de um único Reino, chamado Reino Kongo, bem antes das invasões colonizadoras. Segundo Pereira (2002, p.1-2),

A pressão sobre as terras e o trabalho forçado redundou na fuga dos africanos do norte de Angola para a então colônia do Congo Belga (anos 1940 e 50). Nesse caso, atentam os para a coincidência de populações de mesma origem etnolinguística (população Bakongo), dividida pelas fronteiras coloniais portuguesas (Angola), francesa (Congo Brazaville) e belga (Congo Belga).

O Lingala é uma língua bantu, falada na República Democrática do Congo, na República Centro-Africana, na República de Camarões, na República de Gabão, na República de Costa de Marfim, na República do Congo (Brazzaville) e na República de Angola por cerca de dez milhões de pessoas. O Mapa 1 mostra a distribuição geográfica do lingala na África:

Mapa 1: Mapa de África, distribuição geográfica do Lingala na África



Fonte: Universidade de Indiana (2023)

Como se pode observar, o Lingala se concentra na região central africana estendendo-se para a Costa Atlântica. A parte mais esverdeada localiza onde há mais falantes. De lembrar que as fronteiras linguísticas são diferentes das fronteiras geopolíticas. Para além de ser uma língua nacional na República Democrática do Congo e na República do Congo, o Lingala é ao mesmo tempo, uma língua transnacional e franca uma vez que permite as trocas comerciais e culturais entre povos que se localizam nas regiões fronteiriças. De lembrar que as fronteiras geopolíticas são diferentes das fronteiras linguísticas uma vez que a Conferência de Berlim (1884/1885) não teve em conta com as realidades africanas.

Hoje a língua Lingala tem muitos locutores pelo mundo afora. Na Europa, por exemplo, o Lingala é falado na França, Itália e na Bélgica (Calvet, 2012), na América (EUA e Canadá). De acordo com Ingouacka e Shimamungu (1994, p.47, tradução livre).

as origens do Lingala não estão bem estabelecidas. Algumas fontes afirmam que o lingala vem do Losengo falado por um grupo de residentes ao longo do rio Zaire, na região de Equador entre Mbandaka e Makanza. Outros dizem que o lingala deriva do Kibangi, língua falada pelos pescadores da mesma região. Para outros ainda, uma única língua não pode estar na origem do Lingala, é o contato entre essas populações locais que teria dado origem a essa língua. No entanto, podemos dizer com certeza que o Lingala foi moldado e enriquecido por contribuições de várias línguas bantu.

Segundo Maho (2009, p.97), o Lingala encontra-se classificada nas classificações das línguas bantu com o código C30B. A língua Lingala não possui o estatuto de língua oficial na República de Angola, porém língua franca entre diferentes etnias angolanas, especialmente no comércio e nas práticas culturais. Apesar da Constituição da República

de Angola (2010) afirmar que “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.” (Art.19º) isso não se verifica na prática. O Lingala não é língua de ensino, da produção literária e pouco se faz em favor da valorização da mesma em Angola. Há falta de ações práticas para a materialização deste Art.19º por forma a que as línguas autóctones possam ter o devido espaço.

Trata-se de uma língua consolidada com a língua escrita, pois a primeira padronização ortográfica ocorreu em 1900. Já possui dicionários (monolíngues, bilíngues) e gramáticas em diversos países como veremos mais adiante. O Lingala tem muitos empréstimos e estrangeirismos vindos de diferentes línguas de origem europeia, nomeadamente do francês, do espanhol, do português e do inglês. A base gramatical é originária das línguas africanas. O lingala tornou-se a língua oficial do exército sob Mobutu, mas desde as rebeliões, o exército também usou o swahili no leste. Com o período de transição e a consolidação de diferentes grupos armados no Exército congolês, a política linguística voltou à sua forma anterior e o lingala voltou a ser a língua oficial do Exército.

A língua Lingala em Angola já possui requisitos para o reconhecimento da oficialidade, até porque ela é nacional angolana. Todas as línguas africanas faladas em Angola (incluindo o português) são línguas nacionais. A nacionalidade do português é gerida pelo Art.19, no inciso 1: “A língua oficial da República de Angola é o português.” O direito de falar a sua língua materna é um direito justo e previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) em seu Art. 35.º em que se lê: “todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua nos meios de comunicação do seu território, tanto nos locais e tradicionais, como nos de maior difusão e de tecnologia mais avançada, independentemente do sistema de difusão ou de transmissão utilizado.” Há pesquisas que argumentam que o lingala “não faz parte do conjunto das nossas línguas nacionais.(Ndombele e Bonifácio, 2022, p.260). Os autores argumentam que “com o fim do colonialismo e a conquista da independência em Angola muitos angolanos que se haviam refugiado no Ex-Zaire (atual República Democrática do Congo) regressaram em 1975 e pelo tempo de permanência nos dois Congos (Congo Brazaville e Congo Democrático) absorveram a cultura e a língua nacional desses dois países, daí a proliferação do lingala na parte Norte de Angola. Assim, é perceptível o uso dessa língua nas conversas informais como nas praças, campo de futebol e em vários outros lugares públicos. (Ndombele; Bonifácio, 2022, p. 260).

Mas isso tudo não vem ao acaso. O Lingala, tal como as outras diversas línguas bantu não surgiram no espaço onde hoje se chama Angola. Vieram por um processo histórico, pelo deslocamento dos povos bantu da África Central para a região Sul. Já os povos khoi e san, esses sim, são povos originários, tal como mostram os estudos de Kondja (2023) e Pedro e Mussili (2002). Entretanto, a língua Lingala em Angola está em permanente contato com o português e recebe influências em grande escala devido ao aumento de número de falantes do português. O blogue de Rui Ramos (1997) já cita vários exemplos:

Quadro 1: Empréstimos de português no Lingala

Empréstimo	Origem	Empréstimo	origem
<i>sabala</i>	Sábado	<i>Koyekola</i>	escola
<i>lomingo</i>	Domingo	<i>Fulele</i>	flor
<i>saboni</i>	Sabão	<i>Mosikitele</i>	mosquiteiro
<i>tumbaku</i>	Tabaco	<i>Loso</i>	arroz

Vinu	Vinho	Sefu	chefe
------	-------	------	-------

Fonte: Ramos (1997, s.p.)

De acordo com Pereira (2002a, p. 18), o lingala é uma língua do cotidiano dos angolanos, especialmente no comércio informal, nos transportes públicos, nos espaços de lazer como restaurantes e bares. É a língua Lingala em Angola é impulsionada pelos retornados da República Democrática do Congo, os chamados de “regressados”, trazendo consigo, a cultura, os hábitos e costumes. “Regressados” é a denominação dada aos angolanos que retornaram/regressaram da República Democrática do Congo para a Angola, devido às migrações a este país em detrimento aos conflitos armados existente na altura em Angola. Como é demonstrado por Pereira (2002b, p. 4), o retorno deste contingente, vindos em levas, sobretudo durante a segunda metade da década de 1970 e década de 80 (antes portanto, da chegada maciça de deslocados de todo o país por ocasião da guerra mais violenta, que se deu após 1992) trouxe consigo os hábitos e costumes apreendidos durante uma longa vivência no Zaire. Entre eles, uma língua estranha aos angolanos, o lingala, veicular da região da capital zaireense, Kinshasa.

De acordo com *National African Language Resource Center* (NALRC), o Lingala é falado como primeira, segunda e terceira língua principalmente na República Democrática do Congo (RDC), a República do Congo (Congo-Brazzaville), e em partes de cinco Estados vizinhos da África Central: Noroeste de Angola, leste do Gabão, sul da República Centro-Africana e sudoeste do Sudão. O número estimado de falantes varia de vinte a vinte e cinco milhões, de acordo com NALRC (s.d.). Santos descreve que, “no município do Libolo, por exemplo, há falantes da Língua Lingala e que também fazem o uso da língua quimbundo em alguns contextos de comunicação” (Santos, 2015, p. 40).

O Lingala não é uma língua de origem angolana, assim como, o português, que é uma língua de origem europeia, que hoje ganhou as suas características próprias e típicas de Angola e do povo angolano, portanto, o mesmo se sucedeu com a língua Lingala. Na província do Uíge coexistem várias línguas étnicas, além do lingala e que hoje começam a ter um impacto considerável na zona norte de Angola e em Luanda (a capital do país), sendo que essa diversidade faz de Maquela do Zombo uma sociedade plurilíngue e pluricultural (Ndombele, Bonifácio, 2022, p. 260).

O estudo de Araújo (2013) mostrou que há falantes de Lingala na Europa, concretamente em Portugal, na França e na Bélgica: “foi surpreendente encontrar abundos na cidade de Lisboa usando entre si o lingala, em detrimento do quimbundo, e cujo aprendizado do lingala para alguns ocorreu justamente fora da África” (Araújo, 2013, p. 20). Nas igrejas pentecostais na Europa e nas religiões de matriz africana é normal ouvir canções e orações na língua Lingala, tal como o estudo de Fancello (2009) aponta. Muitos falantes de Lingala na Europa aprenderam na África, são pessoas políglotas que preferem preservar as suas identidades linguísticas. A adoção de línguas nacionais é apresentada por essas Igrejas como um meio de transcender o pluralismo étnico, embora os fiéis que compõem as assembleias sejam principalmente do país de origem da Igreja. Este fato, observado nas cinco Igrejas tomadas como exemplos, confirma a tese da recomunização dos migrantes no seio das Igrejas africanas estabelecidas na Europa (Fancello, 2009, p.401).

As músicas africanas cantadas em Lingala são frequentes na Europa. Os estilos kwasa-kwasa, ndombolo, soukous, mutuashi e nzango carregam letras de músicas escritas em Lingala e são adorados em quase toda a África. Muitos cantores africanos gravam suas músicas na França e em vários países Europeus. Juntos carregam o Lingala como língua da expressão musical.

2.A inserção do Lingala em Angola e a regulação da situação linguística e políticas linguísticas no país

Ao longo dos últimos anos, têm ocorrido debates, discussões sobre a necessidade da valorização das línguas nacionais em Angola. Não é uma discussão pacífica porque ainda há quem prefere que o português seja a única língua do país. O Lingala já foi e está inserido na sociedade angolana, falada não apenas por pessoas recém-chegados ou regressados do Congo, mas, por uma grande parte de nativos. É difícil apresentar dados exatos destes movimentos porque os formulários do Recenseamento Geral da População criados pelo Instituto Nacional de Estatística não perguntam essas particularidades. Por exemplo, não se pergunta se essas línguas são faladas como língua materna, língua segunda ou língua estrangeira. Perguntar “quais as línguas habitualmente faladas em casa, é diferente de perguntar “qual é a sua língua materna, ou qual é a sua primeira língua que aprendeu.”

O Instituto Nacional de Estatística precisa repensar as perguntas que vai elaborar no próximo Recenseamento que poderá se realizar em 2024. Uma simples consulta aos linguistas é possível encontrar perguntas que realmente mostrarão da realidade sociolinguística de Angola. Uma pergunta mal elaborada redundará numa resposta indesejada. Por essa razão, dos resultados do recenseamento de 2014, na página 51, a língua Lingala não aparece. O gráfico dessa página 51 diz que 71,15% dos angolanos falam habitualmente português. Mas isso não dá o verdadeiro pulsar, se essa língua é falada como LM ou L2 ou L3. As pessoas podem ter respondido habitualmente porque usam na escola, porque usam no emprego, porque usam no transporte e assim sucessivamente.

A questão “línguas” não é tida com seriedade em recenseamentos. Por exemplo, a Língua Gestual Angola nem aparece no formulário do recenseamento como se ela não existisse, como se a comunidade surda não exista em Angola. Consideramos uma política de apagamento da realidade sociolinguística de Angola. Para além dessa língua há línguas estrangeiras faladas em Angola, especialmente nas zonas fronteiriças de Angola. Angola faz fronteira a Norte com a República Democrática de Congo (Kinshasa) e a República de Congo (Brazzaville), a Leste com a Zâmbia e a Sul na Namíbia. Nessas fronteiras as línguas fronteiriças são desconsideradas, camufladas ou mesmo apagadas. Em 213 páginas do Relatório do Recenseamento Geral da População Angolana (INE, 2014), as línguas só aparecem em uma página. Quem corrobora com esta nossa reflexão/discussão, é o artista angolano Toty Sa’med, onde o artista questiona:

Por que não consideramos o Lingala como uma língua nacional de Angola?
(...) O que eu quero/quis dizer é que, uma das muitas, mais uma. Conheço muitos angolanos, nascidos e criados em Angola, que falam Lingala, mas Lingala como quase a primeira língua, melhor até que o português. Então se tu tens pessoas com passaporte e BI (bilhete de identidade) angolano, a falar Lingala, deverias repensar nisso, não de forma regional, não é uma língua regional, mas é uma língua falada por angolanos (Toty Sa’med, GOZAtv).

Quem reafirma e enfatiza essa declaração de Sa’med, é o Pereira (2002, p. 5), quando afirma que o Lingala é muito ouvido nos mercados (chamadas “praças”) em que a presença dos comerciantes bakongo é expressiva. O lingala tornou-se uma língua tão comum nos mercados que vemos pessoas que nunca estiveram no Congo manejá-la sem problemas. Admite-se que a indefinição do estatuto da oficialidade das línguas em Angola tem vindo a contribuir para insucesso escolar fundamentalmente nas zonas fronteiriças,

pois que a insensibilidade e exclusão do multilinguismo dentro do espaço territorial anula a identidade sociocultural dos alunos violando assim o preceituado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que sustenta a possibilidade do uso da língua de cada comunidade no seu espaço territorial. (Ndombele, Bonifácio, 2022, p. 257).

Os falantes de Lingala eram e são chamados de “langa”, termo inicialmente pejorativo usado para se referenciar a população congoleza e aos angolanos regressados ou refugiados, que se refugiaram da guerra nesse país e ou qualquer cidadão, que tinham não falava bem a língua portuguesa.

Este preconceito linguístico precisa de ser combatido porque não existem falares superiores a outras. Tanto o Lingala, quanto o kikongo ou português são línguas importantes para as suas respectivas comunidades de fala. A chegada de imigrantes e comerciantes congolezes aumentou a quantidade, especialmente em Luanda e o Lingala passou a ser língua veicular e demarcador de nacionalidade.

Concordamos com o Projeto de Lei do Estatuto de Línguas Nacionais de Angola (Angola, 2011), quando diz que é preciso “combater todas as formas de exclusão linguística, contribuindo para a democraticidade linguística a nível nacional”, portanto, nesse viés, dialoga com o conceito do linguista brasileiro Marcos Bagno na obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. O projeto visa promover a inclusão social e fortalecer a unidade na diversidade, o pluralismo cultural e linguístico.

3.Qual é o lugar das línguas africanas em Angola?

Esta pergunta nos parece um pouco inusitada, porque deveria ser o lógico. O lógico é que os falantes deveriam usar as suas próprias línguas. Hoje a língua é um instrumento de exclusão social. A começar pelo português que é instrumento de repressão como se existisse uma única forma de falar português. As línguas africanas possuem cada uma o seu devido espaço. Sabe-se qual a língua para os ritos de iniciação, a língua para cerimônia de casamento, para o uso familiar, etc. Para Pereira (2002, p. 5), o lingala, quando definido como uma “língua africana”, esconde o fato de não ser uma língua angolana. Assim, há também o apelo a uma “identidade bantu” referindo-se a todo complexo cultural da região central e Austral da África, que se estende desde os Camarões até à África do Sul, uma vez que partilham o mesmo tronco linguístico.

As atitudes discriminatórias contra pessoas falantes de Lingala em Angola se deve a falta de educação linguística, porque o respeito à História sociocultural e linguística de um grupo social é ensinado e aprendido. As atitudes preconceituosas e discriminatórias resultam de uma construção ideológica construída pelo colonialismo. O preconceito e o classicismo que vigora na sociedade angolana incide especificamente com os “regressados”, que possuem hábitos culturais diferenciados, o que deveria ser respeitado por todos. O Lingala é a língua preferida dos adultos que estiveram num dos Congo e dos jovens que consomem em larga escala a contagiante música congoleza. Embora as crianças aprendam o Lingala bem cedo, têm preferência pelo uso do português, aprendido na escola, e em casa, estimuladas pelos pais, que não desejam que seus filhos sintam a mesma discriminação que sofreram por falar mal o português. (Pereira, 2002, p.5).

Artistas/músicos angolanos como Ary, Totó ST, Kyaku, Kyadaff, Bass, Yola Araújo, Puto Português, Edmazia Mayembe têm criado músicas em língua Lingala. O estudo de Timbane, Santana e Afonso (2019, p.104) conclui que “as letras das músicas dos cantores angolanos revelam traços característicos da variedade angolana do português”. Esta atitude contribui para a disseminação, a proliferação da língua dentro da sociedade

angolana e aumenta a autoestima da comunidade de fala. As músicas cantadas em lingala atingem um público maior, visto que o Lingala é falado em outros países.

A música congoleza foi e continua a ser um dos veículos de propagação de Lingala através de seus ritmos e batidas. A título ilustrativo refere-se que o Rei da Rumba Franco Luambo Makiadi durante 4 décadas promoveu a indústria da música congoleza com mais de 100 álbuns e as suas músicas atraíram todas as faixas etárias. O cantor congolês Papa Wemba é uma figura proeminente no *world music*. O Tabu Ley Rochereau é um prolífico compositor e vocalista a nível do continente africano e europeu. Hoje a música gospel tornou-se um veículo importante de expansão de lingala através das adorações e louvores dos conceituados músicos como por exemplo: Moise Mbiye (um compositor gospel congolês), Marie Misamu, Franck Mulaja, L'or Mbongo, Alain Moloto, Mike Kalambay, etc. (Ndombele, Bonifácio, 2022, p. 260).

Desde os tempos coloniais, o lingala serviu como língua de comunicação no exército, na administração, no comércio, na imprensa e média, mais particularmente em Kinshasa. O Lingala tem uma influência notável na esfera política, tratando-se de uma língua de contacto entre a classe dominante e as massas populares. A título de exemplo, o ex-presidente Mobutu usava o Lingala em seus discursos para garantir a compreensão da sua mensagem para maioria da população. No comércio, clientes que falam Lingala conseguem discutir/negociar mais o preço e com maior facilidade de obter descontos nas compras. O lingala passou a concorrer com o português em certos espaços como por exemplo, nos principais mercados livres/informais.

É preciso “construir uma cultura linguística” e uma “educação linguística”, assim sendo, “estaremos dando um passo significativo para construir e consolidar uma cultura linguística realista, positiva, equilibrada” (Faraco, 2008). A Língua Lingala precisa ser acarinhada e aceita em Angola, sem preconceito e discriminações linguísticos e sociais. O seu ensino nas escolas traria maior prestígio especialmente nas comunidades onde esta língua é falada.

No contexto atual, a língua lingala é falada em quase todo território nacional, ela está um pouco pelo país todo, nas zonas fronteiriças e não só, a língua é usada como meio de comunicação e de socialização. Mas, é concretamente, nestas províncias onde ela possui um número considerável de falantes. São elas: província do Bengo-capital: Caxito, província de Cabinda-capital: Cabinda, província do Cuanza Sul-capital: Sumbe, província do Cuanza Norte-capital: Ndalatando, província de Luanda-capital: Luanda, província da Lunda Norte-capital: Dundo, província da Lunda Sul-capital: Saurimo, província do Uige-capital: Uige, província do Zaire-capital: Mbanza Congo.

Em 1904 já havia uma gramática impressa em Lingala. Trata-se da “*Grammaire et vocabulaire du Lingala ou langue du haut-congo*”, escrita por P. de Boeck (<http://haulet.be/wp-content/uploads/2020/08/Grammaire-et-vocabulaire-du-lingala-ou-langue-du-haut-congo-Polleunis-Ceuterick-1904.pdf>). O “*Dictionnaire étymologique Lingala – français / français - lingala*” de Gampoko Duma Di Bula e o “*dictionnaire lingala/falansé. français/Lingala*” de Lawata Ashem Te já circulavam nos espaços formais. O quadro a seguir apresenta outros materiais produzidos na atualidade.

Quadro 2: Alguns materiais disponíveis na língua lingala

TÍTULO	AUTORES/EDITORIA ANO	TÍTULO	AUTORES/EDITORIA ANO
Grammaire descriptive du lingála	Michael Meeuwis, Muenchen [sic] : LINCOM GmbH, 2021.	Dictionnaire bangála, français, lingála	Atibakwa Baboya Edema (19..-2007), Saint-Maur : Sépia ; Paris : Agence de coopération culturelle et technique, 1994
Li ngálá	Boone-Wahato-Bolanga, Paris:Anibwé éditions, 2017.	Éléments de grammaire lingala	Institut national de recherche et d'action pédagogiques. Congo, République, [Paris]: Nathan,1982
Le lingala de poche	Rogério Goma Mipasi, José Nzolani, Chennevières-sur-Marne: Assimil, DL 2011.	Le lingala pour tous	Eddy D'Hondt, Bruxelles : Éditions L. Cuypers, 1959
Bagó ya lingála mambí ma lokóta	Ashem Tem Kawata, Paris: Éd. Karthala,2004.	Dictionnaire Lingala	René Van Everbroeck (1906-1988), Limete, Zaire: Éd. l'Épiphanie, 1985
Grammaire pratique du lingala	Adolphe Dzokanga (1942-1998), Bonneuil-surMarne: Bisomoko, 2003.	Éléments de grammaire lingala	Institut national de recherche et d'action pédagogiques. Congo, République, [Paris]: Nathan , 1982
Grammaire pratique du lingala illustrée	Adolphe Dzokanga (1942-1998), Bonneuil-surMarne : A. Dzokanga, 1995	L'Emprunt français en lingála de Kinshasa	Vatomene Kukanda, Tübingen : G. Narr , cop. 1983.

Fonte: https://data.bnf.fr/fr/11949557/lingala_langue_/fr.pdf

O quadro mostra que a não oficialização do Lingala em Angola não ocorre por incapacidade linguística nem por ausência de materiais legitimadores. Trata-se da má da vontade política para que esta língua seja integrada. Instrumentos do tipo dicionários e gramáticas já existem até porque o Lingala é ensinado nos países vizinhos de Angola. Estudos de Frath e Sow (2022) apontam para a relevância do ensino em línguas africanas porque elas são línguas de pensamento e de reflexão do mundo.

Os autores nos chamam atenção para reflexões sobre a terminologia da ciência e da tecnologia em línguas africanas que é ainda um desafio a ser enfrentado. O que nos tranquiliza é o fato de que nenhuma língua natural do mundo foi criada para atender a ciência. Todas as línguas usadas na ciência hoje se adaptaram ao longo do tempo, por isso é o que desejamos para as línguas africanas.

Considerações finais

Não existe nenhuma sociedade humana que não tenha uma política e planejamento linguístico. Isso faz parte do ser humano enquanto único ser vivo que possui a língua. As políticas linguísticas em sociedades modernas é determinada de cima para baixo e a comunidade não é consultada ou não se conforma. Cabe aos angolanos aceitar o que é

definido pelos políticos. Em sociedades mais ‘civilizadas’ quem deveria escolher a língua a usar é a sociedade, quer dizer, as decisões sobre a língua deveriam partir de baixo para cima.

De acordo com Santos e Timbane (2020) as línguas são capazes de revelar o homem e suas convicções ao mundo, são capazes de traduzir a realidade revelando a capacidade imaginativa da mente humana. Os autores defendem que a interação social é fundamental para a existência humana, pois o homem só sobrevive em comunidade, porque consegue se relacionar com seus pares. Uma língua é capaz de traduzir em palavras as emoções, sentimentos e pensamentos que povoam o interior do ator social. As palavras são provas concretas do modo como o indivíduo vê, pensa e interpreta o mundo (Santos e Timbane, 2020).

Desta forma, a língua Lingala carrega esses “não ditos”, mas que fazem parte da cultura, da identidade e das tradições. Por isso, a questão linguística deve ser tratada com respeito e prioridade na África e em especial em países onde as línguas africanas não são oficiais. Muitos pensadores como Joseph Ki-Zerbo, Léopold Sédar Senghor, Cheik Anta Diop, Wole Soyinka, Henry Odera Oruka já deixaram suas preocupações sobre a África e em especial o lugar das línguas para o desenvolvimento. Não é possível que os africanos pensem sobre eles por meio de uma língua de outrem. Uma educação que se distancia da língua da comunidade se torna tóxica. Não estamos afirmando que as línguas de origem europeia sejam banidas, mas sim seria importante que as de origem africana sejam utilizadas em conjunto com as europeias porque sabemos que não existe uma língua natural superior a outra.

Devemos ficar atento ao fato de que a diversidade de línguas também pode desempenhar um papel em conflitos que não são originalmente linguísticos, constituindo o lado linguístico de conflitos étnicos ou políticos. O ódio do outro também pode se manifestar no ódio à linguagem do outro. Basta mencionar a Bélgica e o conflito entre flamengos e valões. Esse o desejo de negar o outro e sua linguagem também pode levar à invenção de linguagens, e aqui encontramos a questão das fronteiras (Calvet, 2002, p.55).

Calvet chama atenção para conflitos que podem ocorrer na sociedade angolana, mas sem escancarar que se trata de um conflito linguístico. Os conflitos entre hindus e muçulmanos na Índia levaram à criação de um novo país, o Paquistão, mas também à divisão de uma língua – hindi de um lado, urdu do outro – com alfabetos diferentes, um léxico distinto. Aparecimento de uma fronteira, portanto, e de novas línguas. Algo semelhante aconteceu com a ex-Iugoslávia (Calvet, 2002, p.55-56).

Tivemos muitas dificuldades para encontrar referências bibliográficas em português sobre a língua Lingala em Angola. Ainda não identificamos as causas. Ainda não identificamos pesquisas que descrevem as línguas da família khoisan. São línguas minorizadas e que precisam de apoio total da sociedade.

A África precisa de se libertar proclamando independência linguística. Trata-se de um grande desafio que precisa ser enfrentado sem medo para que as próximas gerações não fiquem alienadas linguisticamente falando. Angola precisa rever as suas políticas linguísticas por forma a integrar as suas línguas africanas em espaços de maior relevo. Muito obrigado! *Afrika esengeli komilongola na kosakola lipanda ya nkota. Oyo ezali mokakatano monene oyo esengeli kokutana na yango kozanga kobanga mpo ete bankola ekoya ekoma mosika te na nkota. Angola esengeli kotala lisusu politiki na yango ya nkota mpo na kosangisa minoko na yango ya Afrika na bisika oyo ezali na ntina mingi. Matondi mingi!*

Referências

- Angola.(2014). Instituto Nacional de Estatística. *Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação - 2014*. Disponível em: http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%2022032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf Acesso em: 15 jul. 2023.
- Angola. (2011). *Projecto de Lei sobre os Estatutos das Línguas Nacionais*. Luanda: Ministério da Cultura.
- Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Araújo, P. J. P. (2014). Algumas considerações sobre línguas africanas e políticas linguísticas em Angola. *Web-Revista Sociodialecto*. Campo Grande vol.5, n.13, p.1-18.
- Bernardo, E. P. J.; Timbane, A. A. (2020). For a linguistic policy in health services: a sociolinguistic study at the Regional Hospital of Malanje (Angola). *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 268-290.
- Calvet, L-J.(2012).*Des frontières et des langues Entretien avec Thierry Paquot*. Dans Hermès, La Revue Éditions, CNRS Éditions, vol.63, n°2, p.51-56.
- Fancello, S. (2009). Migration et plurilinguisme: ‘parler en langue’ dans les Églises africaines en Europe. *Social compass*, vol.56, n°3, p.387-404, 2009.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Frath, P. ; Sow, N. (2022). *La question de la terminologie dans l’enseignement des langues africaines*. Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries, Editions des Archives Contemporaines, p. 97-113.
- GOZATV C/ TC apresenta toty sa'med (2ª parte) - 2023. Vídeo. 1h22min36s. Publicado pelo canal GOZ' AQUi. 2 de abr. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/@gozaqui/about>. Acesso em: 01 Jun. 2023.
- Ingouacka, G.C.; Shimamungu, E. (1994). Représentation du temps en bantu système comparé du lingala et du kinyarwanda. *Revue québécoise de linguistique*, vol.23, n.2, p.47-71, 1994.
- Kondja, J. E. (2022). *Produção de segmentos consonânticos do português por falantes nativos do !Khun (Khoisan), língua angolana*. 195f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade de Minho, Minho, 2022.
- Kondja, J. E. (2023). Khoisan de Angola: Descrição e análise comparativa do vocabulário das variantes (línguas) !Khun (Khoisan) da Província do Cunene. *NJINGA E SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde (BA) vol.3, n°1, p.156-184.
- Maho, F. J. (2009). The online version of the new updated guthrie list: a referential classification of the Bantu languages. *NUGL Online*. 4 jun. 2009.
- Meeuwis, M. (2001). La grammaire et vocabulaire du Lingala ou langue du haut-congo d'Egide de Boeck de 1904: commentaires historiques, presentation et texte. *Annales AEquatoria*, vol.22, p.327-421.
- Meeuwis, M. (1998). *Lingala*. MUnchen: Lincom Europa, 1998.
- Mudiambo, Q. (2014). *Estudos linguísticos sobre a lexicologia e a lexicografia de aprendizagem aplicada ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Colibri, 2014.
- Ndombele, E. D.; Bonifácio, E. (2022). A situação sociolinguística de Maquela do Zombo (Angola): perspectivas e desafios para o ensino de português em contexto triglossico. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, n° Especial, p.255-269, 2022.

- Ndombele, E.D. (2017). Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola. In: Língua Portuguesa em África Políticas Linguísticas e Crioulos em Debate. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, IV Série Nº 31, p.71-90, 2017.
- Ndonga, M. (2010). Kikôngò. In: Bonvini, E.; Busuttill, J.; Peyraub, A. (Org.). *Dictionnaire des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nurse, D.; Philippson, G. (Eds.). 2003. *The Bantu Languages*. New York: Taylor & Francis Routledge.
- Nzoimbengene, P. (2013). Le lingála au Congo-Kinshasa: profil sociolinguistique. In: *Congo-Afrique: économie, culture, vie sociale*, Vol. 52, nº477, p. 534-544, jui./-août.
- Nzoimbengene, P. (2013). Le lingála entre hier et aujourd'hui: bantouité et géographie. *Congo-Afrique: économie, culture, vie sociale*, Vol. 52, nº 473, p. 135-144, mars. 2013.
- Pedro, L.T. ; Mussili, P.L. (2022). Os khoisan de angola perante os desafios do panorama actual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.623-643, 2022.
- Pereira, L. N. N. (2002a). Migração e diversidade linguística em Luanda. *Revista Travessia*. p. 16-21, Jan./abr.
- Pereira, L.N. N. (2002b). Etnias de fronteira e questão nacional: o caso dos regressados em Angola. *Revista Cadernos de Campo*, nº10, p.45-62.
- Ramos, R. (1997). Palavras portuguesas na língua Lingala: uma das grandes línguas bantas africanas. *Ciberdúvidas da língua portuguesa*. 04 set. 1997. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/diversidades/palavras-portuguesas-na-lingua-lingala/354#> Acesso em: 15 jul.2023.
- Santos, E. F. (2015). *Sentenças marcadas para o foco no português do Libolo: uma proposta de análise derivacional*. 2015. 157f. Tese de (doutorado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.
- Santos, I. da S.; Timbane, A.A. (2020). *A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua?* Curitiba: Appris.
- Sousa, A. S. de; Oliveira, G. S. de; Alces, L.H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, vol.20, nº43, p.64-83.
- South Africa. The Constitution of the Republic of South Africa, 1996. Disponível em: <https://www.gov.za/documents/constitution-republic-south-africa-1996>. Acesso em: 02ago2023.
- Timbane, A.A; Santana, Y. F.D.; Afonso, E.V. S. (2019). A cultura hip-hop e os angolanismos léxico-semânticos em Yannick Afroman: a língua e a cultura em debate. *Revista Afluente*, UFMA/Campus III, vol.4, nº12, p. 104-128, mai./ago.
- Universidade de Indiana. *Lingala*. 2023. Disponível em: <https://celt.indiana.edu/portal/Lingala/index.html>. Acesso em: 04 ago.2023.
- Velde, M.V. de; Bostoen, K.; Nurse, D.; Philippson, G. (2003). *The Bantu Languages*. 2.ed. New York, Taylor & Francis Routledge.

Multilinguismo na Guiné-Bissau: a interferência da língua guineense na língua portuguesa falada e escrita por estudantes guineenses

Ciro Lopes da Silva
Gislene Lima Carvalho

A realidade linguística na Guiné-Bissau: introdução

A Guiné-Bissau é um país que fica localizado na costa ocidental da África, fazendo fronteira com dois países francófonos, nomeadamente, Senegal e Guínea (Guiné Conacri). De acordo com Couto e Embaló (2010), no território guineense são faladas cerca de 20 línguas étnicas, em comunidades nas quais predomina o grupo étnico de cada uma. Cada etnia mantém sua língua e manifestações culturais próprias, fato esse que torna a Guiné-Bissau um país multi/plurilíngue e multi/pluri/intercultural. As línguas étnicas convivem com o guineense, língua nacional que une todos os falantes de outras línguas faladas na Guiné-Bissau e com o português, língua oficial. Nesse contexto de multilinguismo, é comum haver interferência entre as línguas que convivem no mesmo espaço.

Este trabalho objetiva apresentar as interferências da língua nacional, o guineense, na língua portuguesa falada e escrita por estudantes guineenses, buscando explicar em que medida essa interferência ocorre. Ao longo da abordagem, serão desenvolvidos os tópicos que irão compor o artigo e cujos conteúdos nos permitirão conhecer o panorama linguístico da Guiné-Bissau, a saber: a realidade linguística na Guiné-Bissau; a língua guineense: identidade, contato e interferência linguística; a língua portuguesa na Guiné-Bissau: questões políticas; interferência da língua guineense na língua portuguesa, seguida das considerações finais.

Segundo o último censo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) da Guiné-Bissau (2009), estima-se que a população total do país é 1.520.830 habitantes. Conforme já mencionado por Couto e Embaló (2010), no território guineense convivem mais de 20 línguas étnicas, além da língua nacional, o guineense, a língua oficial portuguesa, além de outras línguas europeias como o francês e o inglês. Na tabela seguinte, apresenta-se as principais línguas étnicas da Guiné-Bissau e uma estimativa da quantidade de falantes.

Tabela 1: Estimativa dos falantes das línguas étnicas

ETNIAS	FALANTES	PERCENTAGEM
Fula	245 130	20,4%
Balanta	367 000	30,5%
Mandinga	154 200	12,9%
Manjaco	170 230	14,1%
Papel	125 550	10,4%
Felupe	22 000	1,8%

Beafada	41 420	3,4%
Bijagó	27 575	2,3%
Mancanha	40 855	3,4%
Nalu	8 50	0,6%

Fonte: Couto e Embaló (2010, p. 29).

As línguas étnicas apresentadas na tabela anterior são consideradas as principais e mais faladas no território guineense. Com base nisso, podemos citar outro fator importante que é a localização geográfica desses grupos étnicos, onde é possível que duas ou mais etnias convivam no mesmo espaço, possibilitando a fusão cultural e linguística entre eles.

Essa realidade social acaba, muitas vezes, causando a interferência de uma fala na outra entre essas línguas étnicas. A exemplo disso, temos as etnias **manjaca**, **mancanha** e **papel**, nas quais existe uma aproximação linguística muito forte. No quadro a seguir, podemos encontrar algumas palavras parecidas entre as etnias manjaca, papel e mancanha, comprovando a semelhança lexical entre elas.

Quadro 1: Semelhanças lexicais entre as línguas étnicas na Guiné-Bissau

Português	Manjaca	Mancanha	Papel
Doença	Pmak	Pmak	pmaka
Cabra	Upi	Upi	Opi
Cachorro	Ubul	Ubursh	Obul

Fonte: Elaboração própria

Em razão disso, é bom frisar que há um número considerável de nativos dessas línguas que consegue entender quase tudo que é dito em cada uma delas. Há também casos em que a pessoa da etnia manjaca, por exemplo, consegue entender melhor o raciocínio de um falante da etnia mancanha ou papel em relação à pessoa da mesma etnia, mas de localidade distante. Isso porque, ante o exposto acima, quando as pessoas da mesma etnia convivem separadas em termos geográficos, a interferência de outras línguas próximas acaba influenciando na percepção e no modo de falar desses habitantes.

Importa frisar que os exemplos no quadro 2 se apresentam apenas como uma das variedades em relação a cada uma das línguas. Pois existe em cada uma delas várias pronúncias para o mesmo referente, dependendo da região onde é pronunciado. Por outro lado, nessas três línguas, a semelhança não é constatada apenas no aspecto lexical, como também em nível sociocultural. No que diz respeito a outras línguas, não se vê essas semelhanças em nível lexical, mesmo assim podemos encontrar semelhanças em nível sociocultural.

Além dessas línguas étnicas, temos ainda, na Guiné-Bissau, a língua guineense, que une todos os falantes das outras línguas presentes no país, sendo considerada a língua nacional. O guineense é a língua falada pela maior parte dos guineenses, assunto sobre o qual discutiremos no tópico seguinte.

1.A língua guineense: identidade, contato e interferência linguística

Nesse tópico, vamos falar da língua nacional falada na Guiné-Bissau, a língua guineense, comumente denominada de *kriol/crioulo*. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo língua guineense, ou apenas guineense, para nos referirmos à língua nacional falada na Guiné-Bissau. No entanto, nas citações diretas nas quais o termo *kriol/crioulo* foi utilizado, será mantida a escolha do autor. De acordo com Embaló (2008, p. 102), “o kriol é um crioulo de base portuguesa, com uma gramática e léxico próprio”. Esta língua é o principal meio de comunicação entre os guineenses e a língua mais falada, por aproximadamente 90,4% de falantes, segundo os dados de INE (2009, p. 36), de diferentes faixas etárias e etnias que fazem parte do território guineense.

Ainda segundo Embaló (2008, p.124), “o crioulo surgiu através do contato do português com as várias línguas africanas, facilitando a comunicação não só entre os europeus e os africanos”, como também entre os povos locais, devido à diversidade linguística da região, e vem ampliando seu espaço ao longo do tempo. De acordo com Augel (2006, p. 71), “a língua guineense conheceu grande expansão durante as lutas de libertação. A mensagem política dos revolucionários era transmitida em crioulo...”.

Com isso, é importante lembrar que a língua exerce um papel muito importante para a comunidade na qual ela é proferida, como é o caso do guineense que, através dele, os falantes se comunicam mutuamente. É, pois, língua de unidade e identidade nacional. (Thiesse, 1999, p. 14, Apud Fiorin, 2013, p. 149) considera que “a identidade nacional é o conjunto de traços que unifica um povo e, ao mesmo tempo, o distingue de todos os outros”. Por conseguinte, na Guiné-Bissau, é fácil perceber que o guineense é responsável e maior fator da unidade nacional, é através dele que os guineenses manifestam o espírito de “guinendade”, termo usado para se referir ao espírito patriótico coletivo na nação guineense.

Ainda segundo Fiorin (2013, p. 149), “a nação é vista como uma comunidade de destino, acima das classes, acima das regiões, acima das raças. Para isso, é preciso adquirir uma consciência de unidade...”. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar de que o guineense não só é visto como a língua de grande prestígio nacional como também é a língua com a qual os guineenses mais se identificam e, a partir dela, de certa forma, é que se vê a união do povo guineense em quase todos os sentidos.

Tendo em conta a influência que o guineense tem na sociedade e a identificação que os falantes têm com essa língua, ela acaba interferindo no uso da língua portuguesa, tanto na fala como na escrita dos guineenses. Fenômeno esse que leva Rocha e Robles (2017, p. 653) a considerar que “a língua é dinâmica e, em consequência, os fenômenos linguísticos como a interferência, atravessam continuamente as fronteiras entre um e o outro”. Desta forma, podemos dizer que é inevitável a interferência do guineense no português, pois o português não é uma língua com fortes marcas na sociedade, o que só se verifica praticamente nas salas de aulas, onde os alunos participam falando o português, não como a língua do dia a dia, apenas a utilizam em casos específicos (sala de aula).

Em razão disso, segundo Weinreich (1953, citado por Rocha e Robles 2017, p. 653), “a interferência linguística se refere aos casos de desvio da norma de qualquer das línguas de uma comunidade bilíngue devido ao contato linguístico”. A partir dessa definição, é salutar apontar que na Guiné-Bissau ainda não há uma definição de norma para a variedade do português da Guiné-Bissau, o que faz com que os guineenses se “identifiquem” mais com a variedade de Portugal.

Esse fato é motivado pela falta da implementação da variedade própria e por

questões também de status social, pois uma pessoa com sotaque próximo ao de Portugal é vista como alguém que fala melhor o português, sem levar em conta a realidade linguística do país, em que acontece frequentemente a interferência do guineense no português de um falante da Guiné-Bissau.

Entende-se por interferência linguística a presença de uma língua na utilização de outra. Schütz (2006, p. 1) acrescenta que tal interferência causa “desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural”. O que leva Sousa (2002, Apud, Rocha e Robles, 2017, p. 652) a estabelecer “dois tipos de transferência linguística no âmbito de aprendizagem: a transferência linguística positiva e a transferência linguística negativa”.

No caso dos falantes guineenses, o lado positivo se vê no momento de abordagem em português, pois um falante guineense ao efetuar essas interferências, recorrendo às similaridades com o guineense, consegue expor melhor o seu raciocínio. Enquanto o fator negativo reside no fato da possibilidade de as divergências entre as normas da língua passarem a ser fossilizadas pelo falante, reforçando a interlíngua. Interlíngua é o estágio de transição entre a língua primeira e a língua-alvo, no qual traços da L1 são transferidos para a L2. Essa interferência pode levar ao preconceito linguístico por estar a usar os termos do guineense no português. Esse preconceito é muito forte na Guiné-Bissau e/ou entre os guineenses, o que leva muitas vezes o falante guineense a optar pelo guineense ao invés de português por sentir-se mais seguro naquela língua.

É importante ilustrar que a diversidade linguística da Guiné-Bissau está bem presente e forte no dia a dia dos guineenses, pelo que não adianta ignorar essas peculiaridades existentes. Sobre isso, Santana (2012, p.53) ressalta que “o fato de uma mesma língua se fazer presente em diversos países, não implica, necessariamente, dizer que essa enquanto fator, culturalmente determinante, anule os hábitos culturais e históricos desses”.

Pelo exposto, queremos realçar que a língua guineense assume esse papel de identidade nacional perante todas as outras línguas locais, incluindo o próprio português. O que não quer dizer que o português deve ser mantido isolado, pelo contrário, deve ganhar outro caráter, ser visto como língua dos guineenses, em que as pessoas possam usá-lo com base nas características peculiares da sociedade guineense a par da língua nacional, como podemos confirmar com Santana (2012, p.55), quando diz que “a língua enquanto fator social, dinâmica por natureza, pode desde permitir que falantes de uma mesma comunidade falem de modo tão semelhante que uns compreendam os outros”. O que nos leva a dizer que não há nenhum perigo aos falantes dos espaços lusófonos se falarem a língua portuguesa mediante as características linguísticas que cada grupo de falantes apresenta na sua localidade.

Conforme diz Mateus (2002, Apud Santana, 2012, p. 58), “não se pode avaliar a lusofonia simplesmente como um conjunto de espaços geográficos em que os usuários se comunicam. Trata-se de uma afirmação de identidade...”. É a partir da aceitação dessa identidade que os guineenses poderão sentir a presença do português em todas as esferas sociais, como é o caso dos outros países africanos de língua oficial portuguesa. São construções como essas que permitem que o falante se expresse com toda liberdade. Quando é assim, surge no falante aquilo que nós chamamos de perda de timidez e passar a olhar-se na própria língua portuguesa como a identidade que também lhe diz respeito. Sobre a língua portuguesa na Guiné-Bissau, trataremos logo a seguir.

2.A língua portuguesa na Guiné-Bissau: questões políticas e econômicas

O português chegou à Guiné-Bissau através dos navegadores portugueses, com o objetivo de conquistar novas terras. Essas navegações não visavam apenas à conquista de novos lugares e de exploração das novas terras invadidas, também tinham a intenção de expandir o seu império e seu poder. Durante essas navegações, os invasores portugueses sofreram fortes ataques por parte dos nativos que foram surpreendidos com as caras estranhas nas suas terras. Conforme afirma Augel (2007, p. 51), “o primeiro registro que se tem da presença de navegadores portugueses na Costa da Guiné é de 1446”. É de destacar que o poder colonial permaneceu na Guiné-Bissau até no ano de 1973, altura em que foi proclamada a independência unilateral do país.

Conforme afirma Cá (2000, p.3), “o Estado colonial não se preocupava com a organização da sociedade tradicional”. Por isso, no período após a independência, havia baixa percentagem de escolaridade dos guineenses. Couto e Embaló (2010, p. 45), apontam, com relação ao uso do português, que “apenas cerca de 13% dos guineenses o falam, (essencialmente como língua segunda ou terceira) e o guineense é a língua majoritária”, conforme já explicitado no tópico anterior. Ainda que seja falada por uma pequena parte da população, o português na Guiné-Bissau é, até a data presente, é a única língua escolhida pelo Estado como oficial, em detrimento da língua guineense e das outras línguas locais.

Por não ser a língua do dia a dia, nem mesmo a língua com a qual os guineense se identificam, o português enfrenta resistência por parte dos falantes guineenses. Fato que demonstra que há muito ainda por fazer para que os guineenses se sintam parte da comunidade de língua portuguesa. Isso passa por um fortalecimento da educação de base, a estruturação e a implementação da língua guineense como língua oficial a par do português. Acreditamos que oficializando o guineense, colocando este também como língua de ensino, não só ajudaria o aluno a assimilar o conteúdo como também o ajudaria na interpretação dos conteúdos em português. Ignorar este fato, é deixar o aluno sem condição de encontrar o caminho para perceber o conteúdo, como tem sido frequente nas salas de aulas, em que o professor aborda uma matéria só em português e os alunos saem de sala de aula sem saber exatamente do que se tratou na aula. Esse é outro exemplo que confirma que a língua portuguesa na Guiné-Bissau não é falada praticamente. O que Couto e Embaló (2010, p.47) nos afirmam que,

O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua primeira, materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-no como língua de comunicação familiar, ou por filhos de casais mistos de guineenses com falantes de português de outras nacionalidades (Couto, Embaló, 2010, p.47).

É importante destacar, ainda, que as crianças que têm o português como a língua materna, enquanto permanecem somente na Guiné-Bissau, acabam por perder as características que essa língua lhes oferece e passam a adquirir o guineense ou a língua étnica, dependendo do lugar onde vivem. Devido ao fato de ser a língua oficial, o português é também a língua do ensino. Toda a escolarização se dá nessa língua, com pequenas concessões ao uso do guineense nas fases iniciais da alfabetização (Couto, Embaló, 2010, p.48). Por essa razão, as instituições de ensino adotam-na como a língua de trabalho e, por ser uma língua já estruturada, diferente do guineense, passa a ser oficialmente a língua de instituições estatais e privadas.

A questão econômica teve influência muito forte na adoção do português como língua oficial, pois, para manter contato com parceiros econômicos, era necessário ter uma língua de fácil acesso, apesar da permanente interferência do guineense na fala e na escrita da maioria dos guineenses quando usa o português. Essa interferência será exemplificada e analisada no tópico seguinte, através das entrevistas realizadas com estudantes guineenses recém-chegados à cidade de Redenção, Ceará, Brasil. Pretendemos identificar como esta interferência ocorre na fala dos entrevistados buscando suas razões na língua guineense.

3. Interferência da língua guineense na língua portuguesa

Conforme o exposto anteriormente sobre o *status* e o uso da língua portuguesa no território guineense pelos falantes daquele país, bem como a exposição do contexto multilíngue característico da Guiné-Bissau, é notório que pode haver interferência de outras línguas – étnicas e nacional – quando os guineenses utilizam a língua oficial, o português.

Para demonstrar tais interferências, entrevistamos estudantes guineenses recém-chegados à cidade de Redenção, Ceará, Brasil, e ingressantes na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Foram realizadas entrevistas orais e escritas sobre as perspectivas desses estudantes ao chegar ao país e sobre o que esperam levar quando retornarem à Guiné-Bissau.

Foram entrevistadas dez pessoas, através de gravação oral e registro escrito. Durante as entrevistas, verificamos maior interferência na fala que na escrita. Também descobrimos que nenhum dos entrevistados declarou ter o português como a sua língua materna. Dos dez entrevistados, seis nos confirmaram que tinham o guineense como a primeira língua, enquanto quatro têm como língua materna uma das línguas étnicas da Guiné-Bissau.

Também importa frisar que desses quatro que declararam ter língua étnica como língua materna, dois já desaprenderam a falar suas línguas étnicas a favor do guineense. Entre vários fatores, podemos dizer que, não obstante a língua portuguesa seja também língua dos guineenses, circula como língua adicional para os nossos entrevistados, sendo segunda língua para alguns e terceira para outros. Razão pela qual “a língua materna constitui a principal fonte de erros para a produção e compreensão de enunciados expressos na língua alvo” (Vilela, 2009, p. 26). Conforme se pode ver no quadro a seguir:

Quadro 2: Informações sobre os participantes

	Idade	Sexo	Língua materna	Tempo no Brasil
Entrev. 1	25 anos	masculino	Guineense	3 meses
Entrev. 2	24 anos	masculino	Balanta	3 meses
Entrev. 3	19 anos	feminino	Guineense	3 meses
Entrev. 4	20 anos	feminino	Guineense	3 meses
Entrev. 5	24 anos	masculino	Manjaco	3 meses
Entrev. 6	25 anos	masculino	Guineense	3 meses
Entrev. 7	24 anos	masculino	Guineense	3 meses

Entrev. 8	18 anos	feminino	Guineense	3 meses
Entrev. 9	25 anos	masculino	Bijagós	3 meses
Entrev.10	25 anos	masculino	Mancanha	3 meses

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode ver, o período temporal da permanência dos entrevistados no Brasil pode ser considerado um dos fatores da forte interferência, pois, comparando com os veteranos, há uma grande diferença, por exemplo, no que tange à autoconfiança na hora de falar, a eliminação de algumas marcas que causam interferência e a aquisição dos termos brasileiros. O fator idade também conta, pois na Guiné-Bissau, quanto menor idade a pessoa tiver, maior será a falta de contato com a língua portuguesa, porque não é frequente o uso dessa língua nas séries iniciais.

Por outro lado, dos dez entrevistados, constatamos a interferência do guineense na fala de oito pessoas, não foi verificada a interferência nem na fala nem na escrita de uma informante. Em outra, só encontramos a interferência na escrita.

A análise centrou-se nas respostas às seguintes perguntas: 1- *Qual sua primeira impressão sobre o Brasil?*

2- *Qual sua expectativa para o período que ficará no Brasil?*

3- *Qual sua expectativa para a atuação em sua área de formação ao voltar para Guiné-Bissau?*

A partir das respostas a essas perguntas, analisamos as interferências do guineense no português dos entrevistados. Percebemos, nos dados, o predomínio da falta de concordância nominal em gênero e número, como se observa nos exemplos de 1 a 8 listados no quadro a seguir.

Quadro 3: A Concordância Nominal

Entrevista 1	Escrita (...) eu esperava que ia para o Brasil das novelas, ah aquele Brasil que eu costumava assistir nas tv (...).
Entrevista 2	Oral (...) espero adquirir conhecimentos suficiente... (+) porque a situação que encontra o nosso país está muito crítico... (+) ao chegar o meu país quero formar pessoas fazer-lhes ser consciente da realidade do país (...).
Entrevista 4	Oral (...) o meu objetivo que é estudar, formar e trabalhar assim para poder dar um contribuição para o meu país.
Entrevista 5	Oral A minha expectativa é de que é de ver a universidade muito bom (...).
Entrevista 6	Oral (...) agora são as coisas totalmente diferente agora eu tenho um visão ampla... (+) porque a sociedade guineense não está assim tão organizado (...).
Entrevista 7	Oral

	(...) o meu maior preocupação é focar primeiramente nos estudos (...) (+) eu pretendo voltar para Guiné para dar o meu contribuição (...).
Entrevista 9	Oral
	(...) chegamos aqui vimos outra realidade, vimos o Brasil um pouco distante que aquilo que nós távamos a esperar né é assim tem muita, muita sol... (+) aqui estamos aprender ahh muitas coisas ligado a ciência (...) (+) em termo de educação a Guiné-Bissau está muito atrasado (...) (+) aprendemos de um forma superficial (...)
Entrevista 10	Oral
	(...) eu quero ser professor, eu quero estudar, eu quero ensinar na Guiné isso é a minha expectativa contribuir no área de ensino (...).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar acima, essa não concordância na fala dos entrevistados não ocorre por acaso, já que o guineense não possui o artigo e, em vários casos, os pronomes não se flexionam tanto em gênero como em número. Também há substantivos que não concordam em gênero e em número com o objeto em referência. Verifica-se a concordância em alguns casos, mas não tem como base uma única regra estabelecida como em português. Ou seja, há substantivos que concordam entre singular e plural dependendo do referente, enquanto que noutros, a mesma forma vale tanto para singular como para plural. A mesma ocorrência verifica-se também em outras classes gramaticais em guineense, conforme veremos nos exemplos a seguir:

Quadro 4: As peculiaridades do guineense face ao Português

GUINEENSE		PORTUGUÊS
Singular	Nha ermon	Meu irmão
Plural	Nha ermons	Meus irmãos
Singular	Bai cumpra 1 pom	Vai comprar 1 pão
Plural	Bai cumpra 5 pom	Vai comprar 5 pães

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode ver nos dois primeiros exemplos, em guineense há concordância nominal apenas em substantivos, de singular para plural, o que não se verifica entre pronomes e substantivos, enquanto nos dois últimos exemplos, não se verifica a concordância entre o objeto e o substantivo. Como já mencionado, em nenhum momento o verbo em si sofre qualquer mudança. Exemplos como esses ilustram as razões que levam o falante a fazer transferência dessas formas do guineense para o português.

Conforme já mencionado anteriormente, as semelhanças entre as línguas podem ser positivas no aprendizado, é o que se chama de transferência positiva. Tais interferências são comuns e explicáveis e não deve ser desconsiderado, além disso, o fato de o português ser segunda ou terceira língua destes falantes.

Voltando às ocorrências nas entrevistas feitas, podemos observar que, além da

verificação da falta de concordância nominal na escrita dos entrevistados, constatamos, em alguns trechos, a falta de concordância verbal e o emprego inadequado de alguns verbos. Conforme os exemplos de 9 e 11 elencados a seguir.

Quadro 5: Uso dos verbos

Entrevista 1	Oral (...) nos avisaram que nos íamos para a zona mais pobre do Brasil, a gente não acredita . (+) também uma coisa que me chamei atenção é que eu pensei que o Brasil era um país dos brancos, mas vi que quase maioria da população são negros principalmente no estado do Ceará.
Entrevista 2	Oral (...) a minha expectativa para o período em que eu ficará , espero obter conhecimentos suficiente pelo motivo que eu estou cá (...) (+) a minha expectativa quando regresso o meu país (...) (+) fazer com que as pessoas têm visão do que não é bom(...).
Entrevista 4	Oral (...) espero que tudo correrá bem que os meus objetivo será concretizado(...) (+) quando cheguei aqui vi as coisas muito diferentes não era o Brasil que eu espera (...)
Entrevista 9	Escrita (...) pois aquilo que eu esperava não foi o que eu encontrei, isso porque nós costumamos ver o Brasil de novela, mas a realidade é diferente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos trechos transcritos acima, percebe-se a dificuldade do falante no momento de colocar o verbo. Isso se deve a não flexão do verbo em guineense, ou seja, no guineense, só há uma forma de usar o verbo para singular e plural. Também é importante explicar que apesar de existirem os tempos verbais em guineense, mesmo assim, isso não é marcado através do próprio verbo, mas nos pronomes pessoais. Como podemos constatar no quadro a seguir:

Quadro 6: A conjugação verbal em Guineense e em Português

Frases em Guineense	Frases em Português
N ^o gosta di isplicason	Eu gosto da explicação
Bu gosta di isplicason	Tu gostas da explicação
I gosta di isplicason	Ele gosta da explicação
Nô gosta di isplicason	Nós gostamos da explicação
Bô gosta di isplicason	Vocês gostam da explicação
Eh gosta di isplicason	Eles gostam da explicação

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito à concordância verbal em guineense, isso é determinado por pronomes pessoais, o verbo sempre se mantém. Posto isso, podemos concluir que os falantes que sofrem com essa interferência são influenciados por essa regra gramatical do guineense.

Conforme acima exposto, foram analisadas as interferências do guineense em português, como a falta de concordância nominal, devido a não ocorrência de flexão dos pronomes e substantivos em gênero e número em guineense, salvo em poucos casos. Ainda analisamos a falta de concordância verbal e o emprego inadequado de alguns verbos, que acontecem por causa de não flexão do verbo em guineense.

As interferências encontradas e relatadas neste trabalho são explicáveis considerando-se a língua nacional da Guiné-Bissau, o guineense, e que também é a língua primeira de quase todos os informantes desta pesquisa. Os dados confirmam a interferência que a língua primeira exerce no aprendizado de segundas línguas. Influência essa que não pode ser desconsiderada por professores e estudantes que se encontram nesta situação. Outro fator a se destacar é o pouco tempo de permanência dos nossos entrevistados no Brasil (cf. quadro 3). O português, até então, não fazia parte do dia a dia desses informantes, a não ser no espaço escolar. É nesse sentido que Kellerman (1978, Apud Vilela, 2009, p. 32) considera a transferência como uma estratégia da qual o aprendiz dispõe para compensar a falta de conhecimentos relativos à L2.

A língua materna pode exercer um papel facilitador na aquisição da segunda língua, sobretudo quando há semelhanças entre a L1 e a L2. A nosso ver, a produção acadêmica dos participantes recém-chegados será alvo da transferência negativa, uma vez que os gêneros acadêmicos requerem certa formalidade da norma padrão, no entanto, esta transferência não deve ser desconsiderada, já que apresenta razões para acontecer, devem ser, sobretudo, compreendidas, uma vez que o aprendiz leva em consideração que essa interferência da L1 tem como função facilitar na aprendizagem da língua-alvo (que ainda não é do seu domínio) e, dessa forma, só tem a ganhar no momento da aquisição da nova língua.

Considerações finais

O presente trabalho apresentou um enfoque sobre a interferência linguística do guineense no português de estudantes oriundos da Guiné-Bissau, recém-chegados à UNILAB, Redenção-CE, Brasil. O objetivo foi o de identificar as interferências do guineense na língua portuguesa a partir das manifestações orais e escritas de 10 estudantes da Guiné-Bissau.

Diante dos resultados da entrevista, observou-se que as interferências, tanto na fala como na escrita, são frequentes em quase todos os informantes, no entanto verificou-se ser mais comum na fala que na escrita. O que demonstra que, em termos de código linguístico, o português ocupa um espaço menor em relação às outras línguas existentes na Guiné-Bissau. No que se refere ao contato com as línguas presentes no território guineense, verifica-se que as outras línguas da Guiné-Bissau, principalmente o guineense, têm o maior domínio no dia a dia dos informantes que o português.

Como é possível constatar, ao analisar as respostas dos questionários, foi verificado que a proximidade dos entrevistados com o guineense parece ser um fenômeno facilitador da aprendizagem (apesar do guineense estar ainda fora da sala de aula) porque quase 100% dos estudantes entrevistados, em algum momento, manifestaram a marca da língua do domínio, guineense, ao utilizar a língua portuguesa, entretanto, justamente este fator de aproximação com o guineense é que provoca a interferência.

À vista disso, com essa análise, chegou-se à conclusão sobre o nível de interferência linguística que se verifica na fala e na escrita dos guineenses, tendo em conta as peculiaridades da Guiné-Bissau, em termos do processo linguístico e através do resultado da pesquisa. Ou seja, na base dos dados obtidos na entrevista, podemos concluir que é possível encontrar as razões que estão por trás dessa interferência, se consideramos que a língua portuguesa não é língua primeira destes falantes, mas sim a língua guineense ou as línguas locais guineenses.

Referências

- Augel, M. P. (2006). O crioulo guineense e a oratura. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, vol. 10, nº 19, p. 69-91, 2º sem. 2006. Disponível em: http://www2.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621145422.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.
- Augel, M. P. (2007). *O desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro, Garamond.
- Cá, L. O. (2000). Educação durante a colonização portuguesa na Guiné Bissau (1471-1973). *Revista Online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas- SP, vol.2, nº 4, p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561/576>. Acesso em: 4 mar. 2018.
- Couto, H. H. Do; Embaló, F. (2010). Literatura: Língua e Cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. nº20, Thesaurus Editora, 2010.
- Embaló, F. (2008). O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. *Revista Papia*, nº18, p.101-107.
- Fiorin, J.L. (2013). *Língua, identidades e fronteiras*. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/58381/61382>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- Guiné-Bissau. (2009). *Instituto Nacional de Estatística e Censo*. 3º Recenseamento Geral da População e Habitação. Bissau: INEC.
- Rocha, N. A.; Robles, A. M. del P. A. (2017). Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, vol.25, nº2, p.641-680.
- Santana, J. D. de. (2012). Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português. *Revista Linha d'Água*, vol. 25, nº1, p. 47-66.
- Schütz, R (2006). *Interferência, Interlíngua e Fossilização*. 2006. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- VILELA, Ana Carolina Silva. *Transferência Linguística e Transferência de Treinamento na Interlíngua do Falante de Português-L1/inglês- L2*. 2009, 288f. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

**Seção II:
o português na África
lusófona: reflexões,
descrições e políticas de
ensino**

“Epah, estes alunos não sabem nada, agora falam mal, não se percebe o que dizem”, não sabem escrever, não se consegue entender o que escrevem”: A disseminação do português em Moçambique e a sua relação com processos de ensino

Gregório Firmino

Introdução

Na sequência das políticas coloniais, que instituíram domínios territoriais em função dos seus interesses, países como Moçambique, quando se tornam independentes, se constituem em unidades político-administrativas com uma acentuada diversidade sociocultural e etno-linguística. Com efeito, para além da fraqueza das instituições estatais, que eram novas, notou-se, no geral, que a adoção da língua portuguesa como língua oficial e inter-étnica, era problemática, uma vez que era conhecida por uma minoria. Daí resultou a necessidade da sua expansão.

O presente artigo pretende debruçar-se sobre esta situação, considerando o processo de expansão da língua portuguesa no Moçambique independente, que dependeu, em grande medida, do ensino formal. A língua portuguesa em Moçambique é maioritariamente falada como L2 (embora atualmente haja falantes de português como L1), e a sua aquisição e aprendizagem, para a maioria, correlaciona-se com o processo de escolarização, embora também, ultimamente, haja falantes, principalmente nos centros urbanos, que a aprenderam como L1, em contextos quotidianos extraescolares, como ambientes caseiros, profissionais, etc.

Por outras palavras, o processo de disseminação da língua portuguesa em Moçambique, os desafios que encerra e as perspectivas que se lhe colocam, precisam de ser vistos na sua relação com os processos de escolarização, em que uma das suas componentes principais é o do ensino do português. Assim, este artigo abordará o processo de disseminação da língua portuguesa, apontado as políticas subjacentes, os desafios que o processo encerra e as perspectivas para o futuro. Começar-se-á por fazer referência ao processo da sua adoção, mostrando, sumariamente, os seus antecedentes político-históricos. Seguir-se-á a caracterização de aspectos principais relacionados com o ensino de português no período pós-independência, bem como alguns constrangimentos por que passa/passou. Por fim, apontar-se-ão alguns desafios e perspectivas que a disseminação da língua portuguesa através do ensino formal deveria considerar.

1. Adoção da língua portuguesa em Moçambique

Apesar do número reduzido dos seus falantes, Moçambique independente adota a língua portuguesa como língua oficial e símbolo da unidade nacional. É na sequência desta política que a língua portuguesa inicia um processo de disseminação no território moçambicano, originando a expansão dos seus usos e dos seus utentes. Se em 1980, ano a que se referem os primeiros dados linguísticos do período independente, a taxa de falantes é estimada em 24,4%, em 2017, data do último censo, essa taxa já se estimava em 58,1%, o que significa uma margem de progressão assinalável. Rigorosamente, estas taxas são apenas um indicativo de falantes de português, porque correspondem aos que responderam que sabiam falar esta língua e não aos que são efetivamente falantes.

Tabela 1: Percentagem de falantes de português (LP) e de línguas bantu (LB), como Língua Materna (L1) e como Língua-Segunda (L2) em Moçambique

Tipo de falantes	1980 (N=12.130.000)	1997 (N=16.099.246)	2007 N=20.579.265	2017 N=27.909.798)
LP=L1	1,2	6,5	10,7	16,6
LP=L2	23,2	33,0	39,7	41,5
LP=L1+L2	24,4	39,5	50,4	58,1
LB=L1	98,8	93,5	85,2	83,4

Fonte: INE (1980, 1997, 2007, 2017)

Este processo não foi linear, resultando de um conjunto de políticas e ações, explícitas e implícitas, claras e problemáticas, que condicionaram o modo como a língua portuguesa se foi disseminando, abrindo a possibilidade da sua expansão e levantando desafios que importa considerar. Neste processo, dois aspectos foram importantes: (1) a motivação política, que proporcionou um ambiente ideológico adequado, e (2) as ações realizadas, principalmente as relacionadas com o seu ensino. A combinação destes aspectos ditou que o português assumisse o papel de uma língua franca, principalmente nos meios urbanos, ao mesmo tempo que indiciava a ascensão social, sendo, por isso, também uma língua socialmente mais prestigiada. Principalmente nas zonas urbanas, criou-se um ambiente para uma maior interação entre cidadãos falantes de línguas diferentes, o que os induzia a recorrer ao português, língua que era promovida, conforme anteriormente referido, como símbolo de unidade nacional, portanto, própria para a comunicação inter-étnica.

De fato, pode-se considerar que o aspecto crucial na disseminação do português em Moçambique terá sido a transformação do seu papel político-social através da qual é assumido como língua de unidade no seio do movimento nacionalista, extravasando o seu papel de instrumento de colonização, passando a ser uma marca simbólica fundamental na emergência da nação moçambicana. Esta nacionalização do português foi acompanhada pela sua oficialização, sendo usado em todas as funções oficiais, desde os círculos administrativos do estado até às práticas de ensino formal, havendo um grande incentivo da sociedade e das instâncias político-administrativas para a aprendizagem e uso da língua (Ganhão, 1979).

Deste modo, o processo de disseminação da língua portuguesa ganhou um novo ímpeto, a partir da motivação política decorrente da sua associação com o projeto de reconstrução nacional que preconizava um cidadão com uma nova mentalidade, que surgiria da rejeição da influência colonial e aceitação de valores revolucionários. É o cidadão tido com o “Homem Novo”, que não era regionalista, tribalista, ou racista, sendo por isso que era um elemento promotor da língua portuguesa, já que era o símbolo da unidade nacional. Daí o incremento da sua difusão pelo país, ao ponto de, Mia Couto, ícone da literatura moçambicana, ter reconhecido que “fala-se hoje mais português em Moçambique do que na época colonial. O governo moçambicano fez mais pela língua portuguesa do que os 500 anos de colonização.” (2009, p. 192). Note-se, porém, que o se expandia era um português à maneira moçambicana, como terá dito Samora Machel, num comício em 1975: “outros dirão mas a língua ainda é portuguesa. É preciso utilizar a língua do inimigo. A língua portuguesa agora já mudou de conteúdo, não é aquele português que era falado pelo senhor Governador em Moçambique. Deve ser o nosso português de moçambicanos.” (Global Voices, 2011).

2. Ensino e disseminação da língua portuguesa

2.1. Massificação do ensino e aquisição/aprendizagem da língua portuguesa

As políticas da massificação do ensino tornaram-se um veículo essencial de disseminação do português pelo país. As instituições militares são um outro espaço institucional que contribuiu para a disseminação do português pelo país. As incorporações militares, que também constituíam processos de consolidação da unidade nacional, juntavam nos quartéis cidadãos de diversas origens étnicas que acabavam sendo obrigados a recorrer ao português para a superação de barreiras linguísticas, o que incentivava a sua aprendizagem e uso, mesmo entre os que não o conheciam anteriormente. A grande limitante, que não permitia que se fosse mais além, era a própria rede escolar, que não cobria todo o território nacional, concentrando-se nas zonas urbanas, embora, gradualmente o Estado promovesse a sua expansão por todo o país. O ensino da língua portuguesa era também limitado pela escassez de recursos humanos (professores) e materiais (meios didáticos adequados), o que acabava afetando a aprendizagem e domínio da língua.

À diminuta rede escolar e escassez de recursos, juntaram-se constrangimentos relacionados com a reorganização do sistema, incluindo o desenho curricular que se deveria conformar à nova situação política do país independente. Esta reformulação rápida, embora com o tempo tivesse havido melhorias e ajustamentos adequados (desde 1975, já houve várias reformulações dos programas), não concorreu para a optimização dos processos pedagógicos, o que era agravado pela escassez de professores e de escolas. O impacto no ensino de português e, conseqüentemente, na sua disseminação, não podia ser menor. Sobretudo, um aspecto saliente é que o processo de ensino de Português passou a contar com professores que não eram falantes nativos e não possuíam um domínio perfeito da norma europeia, tida como padrão no sistema escolar.

De fato, a expansão do ensino leva a que, na sua maioria, todos os professores e alunos fossem falantes de uma língua bantu como L1, que a usavam correntemente no seu dia-a-dia, com uma exposição à língua portuguesa apenas na sala de aula. Por outras palavras, a maioria dos novos aprendentes do português em Moçambique o fazia (e ainda o faz) sob a interferência de uma língua materna bantu, sem ter grandes possibilidades de acesso à norma europeia através de falantes nativos, para efeitos de comparação e eventuais ajustamentos da sua interlíngua (Durão, 2007), o que contribui para a fossilização de uso e formas desviantes, que se acabam estendendo para o uso quotidiano da língua, mesmo fora do ambiente escolar.

Uma das grandes conseqüências foi/é a “subversão” da norma. Apenas como uma ilustração, note-se o que seguidamente se descreve. É frequente ouvir, entre os meus colegas professores universitários, comentários como: *“epah, estes alunos não sabem nada”*, *“os alunos agora falam mal, não se percebe o que dizem”*, *“estes alunos não sabem escrever”*, *“não consigo entender o que escrevem”*, etc. Neste caso, os alunos a que se faz referência estão já na universidade, frequentando cursos de letras, alguns até em cursos de ensino de português, tendo, portanto, passado pelo ensino geral (ou equivalente) completo, num ramo que os habilita a frequentar cursos superiores de letras/humanidades e ciências sociais. Ou seja, estes são os alunos que o sistema educacional moçambicano melhor preparou para os cursos de letras, incluindo, como óbvio, no domínio do português. O que se passará, então, para tanta frustração dos professores?

Creio que uma das respostas está relacionada com o mecanismo de aferição, que pressupõe o uso de padrões e, neste caso, de uma norma linguística. Assim, um dos aspectos cruciais que afecta o ensino do português e determina o curso da sua

aprendizagem reside no facto de se assumir que em Moçambique a norma europeia do português serve como padrão-orientador, sendo a norma que se espera, pelo menos, oficiosamente, que seja dominada pelos moçambicanos e supostamente difundida pelos meios escolares. Dada a situação do português em Moçambique, que, como tem sido amplamente reconhecido, está passando por processos céleres de transformação (Firmino, 2002; Gonçalves, 2010), torna-se problemático assumir este princípio normativo. Não há nenhum documento oficial que comprova que em Moçambique se deve seguir a norma europeia, embora tal seja amplamente assumido. Por outro lado, o português falado em Moçambique é reconhecidamente próximo do português europeu.

Com raras exceções, incluindo os professores, muitos não usam (e dificilmente poderão usar) o português, tal como é padronizado na variante europeia, em função dos contextos sociais em que estão inseridos, que lhes induzem a competências comunicativas diferentes daquelas que são reconhecidas como devidamente válidas no ambiente escolar. Muitos alunos, apesar de usarem a língua portuguesa, pelo menos os que já estão no nível superior, recorrem quotidianamente, a formas desviantes, a um português diferente do que é sancionado na escola, o que se nota nos diferentes domínios da língua, deste os fonético-fonológicos até os pragmático-discursivos. Os alunos podem estar a usar a língua de uma outra maneira, havendo, portanto, necessidade de se fazer a acomodação deste aspecto (embora depois possam surgir dificuldades para distinguir entre o **desvio** e o **erro** propriamente dito). Portanto, contrariamente ao juízo do professor, os alunos não apresentam necessariamente um déficite linguístico, apenas são linguisticamente diferentes, requerendo, por isso, um tratamento pedagógico diferente. Citando Robate (2006, p.55-56):

(...) É assim que na escola moçambicana, as crianças, na sua diversidade linguística – umas falantes de português, ou como língua materna, ou como língua segunda, e outras, fora dessa condição, por conhecerem só uma ou mais línguas nativas, são confrontadas com a língua portuguesa numa única variedade, cuja importância lhe é reconhecida por servir à comunicação nacional e internacional e porque é a que se usa na literatura científica e técnica. Não sendo conhecida pela maioria das crianças, gera-se, desde a primeira etapa de aprendizagem da ‘nova língua’ grande expectativa sobre o ‘erro’: este é simplesmente tomado como sendo ‘transgressão’ à norma padrão que a escola pretende passar para o aluno. E, paradoxalmente, essa transgressão é tomada como motivo do fracasso escolar do aluno, uma vez que traduz falta de aprendizagem.

O sistema educacional em Moçambique é centralizado, obedecendo a conteúdos programáticos e estratégias didáctico-pedagógicas definidos centralmente pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, através do que se designa por “currículo nacional” (MINED/INDE, 2003; MINEDH/INDE, 2020). Portanto, com exceção de algumas atividades, que possibilitam a incorporação de aspectos do local onde a escola está situada, as disciplinas são ensinadas da mesma forma, recorrendo aos mesmos materiais de ensino, mesmos métodos, etc., por todo o território nacional, independentemente das condições objetivas de cada local ou região, ou, sobretudo, do perfil linguístico da criança. Trata-se de uma inovação contida no Programa do Ensino Básico, o chamado currículo local, em oposição ao currículo nacional, a que se aloca 20% do tempo total de leccionação, incluindo conteúdos definidos localmente para a integração da criança na sua comunidade.(MINED/INDE, 2003, p. XV; MINEDH/INDE, 2020, p. 11-2). Por outro lado, o ensino de português ressent-se desta situação, na medida em que a

maioria dos alunos são apenas tidos como aprendentes de português, como língua-segunda, uma categoria que ofusca fatos relevantes no processo de ensino-aprendizagem. É verdade que a maioria dos cidadãos em Moçambique não tem o português como língua-materna (L1), mas igualmente deve-se reconhecer que esses para quem o português não é a sua L1, apresentam um perfil diferenciado, que talvez justifique procedimentos pedagógicos diferenciados.

Em alguns casos, apesar de o português não ser a sua língua materna, as crianças circulam em ambientes onde se expõem ao português, por exemplo, no meio familiar ou através dos meios de comunicação social, como a televisão, de tal sorte que, quando chegam à escola, a língua não é totalmente estranha. Em outros casos, principalmente nos meios rurais recônditos do país, quando as crianças chegam à escola, o português é uma língua totalmente desconhecida, entrando primeiramente em contacto com ela apenas quando começam a frequentar a escola e usando-a (se a usarem) apenas em atividades dentro da sala de aula (literalmente, na sala de aula, porque nos intervalos, mesmo na escola, já não usam o português). No primeiro caso, os alunos são, de certo modo, bilíngues, conhecendo uma língua bantu e, de certo modo, também o português, na altura da entrada na escola. No segundo caso, o português é perfeitamente uma língua alóctone, sendo que os alunos são monolíngues numa outra língua, geralmente uma língua bantu, das muitas faladas no país, à data da entrada na escola. Há também um terceiro caso, em que as crianças são monolíngues em português.

Trata-se, portanto, de situações diferentes, que, creio, justificariam uma abordagem pedagógica diferenciada. O programa do Ensino Básico até reconhece este fato. No programa aprovado em 2003, indicava-se a existência de “três situações de aprendizagem do português: a) em que é língua segunda (L2) para a maior parte dos moçambicanos; b) em que é língua materna (L1) para uma faixa de população urbana cada vez maior; e c) em que assume traços de uma língua estrangeira (LE).” (MINED/INDE, 2003, p.7), mas, mesmo assim, acaba priorizando a situação do português como L2, secundarizando os outros dois contextos. Como se afirma no programa: “O presente programa destina-se ao ensino monolíngue do português, mantendo-se a perspectiva de L2, presente no sistema nacional de Educação e, abrindo-se a possibilidade de se recorrer ao uso das línguas moçambicanas como auxiliares, sempre que necessário, respondendo assim, às necessidades da grande maioria das crianças moçambicanas que aprende português na escola” (MINED/INDE, 2003, p. 7, grifos nosso).

Outros aspectos com papel importante na forma como o português é disseminado relaciona-se com o que se ensina e a forma como se ensina. Embora haja melhorias consideráveis à medida que os programas são reformulados, nota-se uma incidência sobre aspectos estruturais em detrimento de outros relacionados com habilidades discursivas, de tal sorte que os alunos até podem ter conhecimentos sobre o funcionamento da língua (isto é, os aspectos gramaticais, a chamada competência linguística), sem, contudo, ganharem as habilidades necessárias para o seu uso em diferentes situações de comunicação, a chamada competência comunicativa (Hymes, 1974). De fato, para além da escassez de materiais pedagógicos, o processo de ensino, devido às características dos seus professores, passa a privilegiar a estrutura da língua, descurando o ensino de aspectos do domínio discursivo. Robate (2006), que estudou o currículo de formação de professores primários na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique corrobora esta constatação ao afirmar que:

O que aqui se pode dizer, por inferência, e sem exagero, porque baseado na experiência como formador, é que as regras da gramática que se ensinam, não só nos Centro de Formação de Professores Primários (e nas escolas),

mas também nas instituições superiores de formação de professores, não implicam o uso, o 'como moçambicanamente se diz'; é uma gramática de nomenclaturas e classificações (a ciência linguística), e em relação a essa metalinguagem o formando deve demonstrar ter domínio, para fins da retórica académica, preocupada apenas com mecanismos internos da linguagem padronizada, como se ela existisse independentemente, sem influências externas. A questão da variação da língua não passa de um mero conhecimento teórico que o formando adquire para completar a lista teórica de substantivos, pronomes, adjectivos, preposições, advérbios, conjunções, interjeições. Entendida como conjunto de regras, a gramática que vai às nossas escolas, onde as crianças usam uma variante da língua portuguesa cada vez mais enriquecida, é uma gramática que, procurando ensinar 'regras que devem ser seguidas', ao invés das 'regras que são seguidas' pelos falantes moçambicanos (dirigentes, professores universitários e do ensino secundário e primário, órgãos de comunicação social, e funcionários dos diversos ramos da actividade social), acaba transtornando as crianças, os jovens e adultos que frequentam a escola. (Robate, 2006, p. 93-4).

Note-se o exemplo de um exame de português da 12ª classe do ensino secundário, indicado nos anexos. Para além de ser um exame com perguntas de escolha múltipla, não permitindo, portanto, a aferição da habilidade de uso da língua na escrita, grande parte das perguntas incide sobre aspectos estruturais, mais precisamente, nas "nomenclaturas e classificações", "a lista teórica de substantivos, pronomes, adjectivos, preposições, advérbios, conjunções, interjeições", de que fala anteriormente Robate (2006).

2. 2. Localização do ensino

A caracterização da situação ensino de português, em função dos aspectos mencionados anteriormente, parece sugerir que há uma necessidade da sua localização para uma melhor eficácia nos processos de ensino de português (e quiçá, todo o processo de ensino), não somente porque os alunos não apresentam o mesmo perfil sociolinguístico, mas também porque não se dá ênfase ao desenvolvimento de competências comunicativas. Ou seja, as mesmas estratégias de ensino-aprendizagem não podem ser aplicadas uniformemente pelo país e por todos os alunos, tal como apontam os programas atuais de ensino, apesar de se prever o currículo local, que é basicamente para a ensino de conteúdos locais através de uma planificação adequada das aulas. (cf. PCEB, 2003, p. 27). O ensino e aprendizagem deve-se realizar consoante as condições específicas do aluno em cada local escolar, adoptando-se procedimentos adequados para diferenciar, por exemplo, situações que a língua portuguesa é, para o aluno, isto é, ou (1) uma língua segunda (L2), ou (2) uma língua materna (L1) (como pode acontecer entre a população urbana), ou ainda (3) uma língua efetivamente estrangeira (LE) (como pode acontecer nos meios rurais).

Um aspecto relevante nesta localização do ensino da língua portuguesa é a natureza da influência das línguas de substracto, nomeadamente, as línguas bantu, como já foi referido anteriormente. Mesmo aqueles alunos para quem a língua portuguesa é uma língua materna, porque vivem num ambiente em que uma língua bantu está presente, a influência destas línguas acaba sendo relevante. Embora as línguas bantu como grupo linguístico apresentem características similares, também se caracterizam por *nuances* diferenciadoras, com tem sido amplamente documentado em estudos sobre variação paramétrica nestas línguas (cf. Marten et al., 2007).

Estas *nuances* propiciam especificidades da sua interferência na aprendizagem e uso de português, que devem ser adequadamente consideradas no processo de ensino. Portanto, por exemplo, o emakhuwa, uma das línguas bantu falada em Moçambique, caracteriza-se por um sistema fonológico sem consoantes oclusivas sonoras, contendo, por exemplo, duas classes de oclusivas surdas, que se distinguem fonemicamente apenas pela aspiração. Outras línguas apresentam outras peculiaridades, não só fonológicas, mas também em outros domínios da língua, o que significa que, por exemplo, na introdução dos alunos aos sons da língua portuguesa, sabendo-se que há muita probabilidade de haver interferência das L1, as estratégias didático-pedagógicas precisam de ser contextualizadas.

Este fato problematiza o caráter uniforme do plano curricular, podendo-se, por isso, argumentar que o que se ensina e como se ensina deve sofrer ajustamentos em cada região, em cada escola, em cada (grupo de) aluno. Este procedimento poderá conduzir a um ensino de português que habilita o aluno com capacidades para usar a língua portuguesa em Moçambique, sem descurar nem a sua universalidade nem a sua diversidade, no contexto da sua nativização no território moçambicano. Não será um ensino de “regras que devem ser seguidas”, mas sim das “regras que são seguidas” pelos falantes moçambicanos”, ou seja, um ensino de “como moçambicanamente se diz” como propôs Robate (2006, p. 93-4).

2. 3. Nativização e padronização

Como se tem apontado em vários estudos, a língua portuguesa está a nativizar-se em Moçambique, assumindo várias formas de uso, de onde vai emergindo um padrão, a ser, eventualmente, reconhecido na escola de Moçambique. Este padrão, com gênese no processo de nativização, será apenas uma de entre as variantes em que a língua portuguesa é usada em Moçambique, distinguindo-se apenas por ser reconhecida e adoptada como a adequada para o contexto educacional. Contudo, para que esta situação possa ocorrer, será necessário um trabalho exaustivo de caracterização das múltiplas formas de uso da língua portuguesa e assim se encetar ações de planificação linguística para se identificar o que poderá ser reconhecido e adoptado. Por exemplo, a caracterização de gitonga, uma das línguas bantu faladas, mostrará que os seus falantes terão a tendência de passar a forma alofónica correspondente a consoante oclusiva velar sonora [g] para a consoante fricativa velar sonora [ɣ], independentemente dos contextos fonológicos, na realização do fonema /g/, ainda que na escrita usem o grafema <g>. No português europeu, o fonema /g/ pode ser fricativado em contextos intervocálicos.

Não é o mesmo fenómeno que ocorre tendencialmente com alguns falantes de gitonga, uma vez que a fricativa velar sonora ocorre em qualquer contexto. Tal fenómeno ocorre porque, no gitonga, este é o som mais próximo à consoante oclusiva velar que ocorre no português europeu (as poucas palavras que ocorrem em gitonga com este som são empréstimos, que ainda não foram assimilados à língua). Similarmente, para o caso de falantes de emakhuwa, numa situação similar, a consoante oclusiva velar sonora [g] passaria para consoante fricativa velar surda [k], porque no sistema fonológico desta língua não existe uma oposição entre oclusivas sonoras e surdas. Por isso, frequentemente alguns falantes de emakhuwa, quando falam português, têm a tendência de realizar as consoantes oclusivas sonoras como oclusivas surdas, ainda que usem o grafema <g>.

Portanto, propõe-se que, no ensino de português em Moçambique, deve-se atender às especificidades das línguas de substracto, contemplando-se a possibilidade de o padrão reconhecer e adoptar estas formas de uso, de modo a que se ensine “o que

moçambicanamente se diz” (Robate 2006, p. 94). Isso poderá contribuir para um maior rendimento pedagógico, mas, sobretudo, para a inclusão escolar, porque todas as formas linguísticas terão espaço na sala de aula e todos os alunos, independentemente dos seus usos do Português, se sentiriam incentivados a envolver-se na aula. Em última instância, será também uma forma de eliminar a estigmatização de alguns alunos cujas formas de uso da língua não seriam consideradas na escola, como tem sido amplamente defendido (cf. Bagno, 1999; Bortoni-Ricardo, 2005). Eventualmente, esta ação se repercutiria por toda a sociedade, contribuindo na criação de uma consciência entre os cidadãos para que não haja discriminação baseada nos usos linguísticos no seio da sociedade.

3. Desafios e perspectivas

Os aspectos anteriormente referidos, que não esgotam a problemática do ensino e consequente disseminação do português em Moçambique, revelam que ainda há desafios que precisam de ser devidamente considerados, para que se encontrem perspectivas para melhorar a situação. Um dos aspectos fundamentais seria o estabelecimento de uma norma-padrão para a língua, tendo em conta a sua situação em Moçambique, principalmente os fenômenos relacionados com a sua nativização. A localização da norma-padrão permitiria uma melhor orientação dos processos didático-pedagógicos, evitando-se o desfasamento entre o que se pretende que os alunos saibam e o que o ambiente social permite aprender e assimilar com facilidade.

Assim, esta base normativa acabaria tendo consequências nas estratégias de ensino e na produção de materiais de ensino. Outro aspecto decisivo é a necessidade de reformulação das estratégias de ensino, dando-se destaque ao desenvolvimento de capacidades comunicativas, de modo que o aluno possa usar efetivamente a língua. Isso exigirá a formação adequada de professores, de modo que estejam preparados a dar aulas orientadas para a competência comunicativa, nas suas diferentes dimensões, desde a informalidade à formalidade, desde a oralidade à escrita.

Por outro lado, o reconhecimento na escola de aspectos que refletem a moçambicanização da língua, acabaria acelerando a sua disseminação. A disseminação implícita é uma apropriação e esta não pode ocorrer com algo que se sente como estranho. Dando-se, através do ensino, legitimidade aos usos locais da língua, alguns desviantes em relação à norma implícita, que é atualmente seguida, seria uma forma de se reforçar a relação do cidadão com a língua, minimizando-se a percepção de exogenia que ainda perdura sobre ela. Nesta moçambicanização reconhecer-se-á o caráter multilíngue da sociedade moçambicana, pois ela acabará refletindo a convivência na complementaridade entre as diversas línguas que constituem o repertório linguístico do cidadão moçambicano. O português em Moçambique não existe fora desta complementaridade com as línguas bantu, da mesma forma que estas também são afetadas pela sua convivência com o português.

Notas finais

A comunicação procurou abordar aspectos ligados à disseminação do português através do processo de ensino. Ressaltou, como argumento principal, que há questões de política de ensino de língua que devem ser cuidados, que poderão ser decisivos na propagação da língua portuguesa em Moçambique, como língua oficial, como símbolo de unidade nacional e também como língua em processo de moçambicanização, com a qual o cidadão se deve identificar.

Em função do contexto político-social, econômico e linguístico-cultural, aliado aos mecanismos do seu ensino, cimentaram-se formas do português moçambicano que acabam sendo reprimidas nas escolas, apesar de serem correntemente usadas, talvez por que ainda não se fizeram estudos suficientemente adequados para a redefinição da norma em Moçambique, o que, eventualmente, permitiria outras formas de abordagem pedagógica no ensino da língua. Estes estudos poderiam igualmente permitir uma definição adequada da posição da língua portuguesa em Moçambique, para se ultrapassar a assunção de que ela é conhecida da mesma forma por todos os cidadãos em todo o país, principalmente pelas crianças, quando se iniciam na escola.

Finalmente, não fique a ideia de que, devido à sua nativização, o português em Moçambique está numa situação caótica. De fato, há várias formas de uso do português, todas elas podendo ser reconhecidas como distintamente moçambicanas, algumas mais próximas da norma-padrão que se promove da escola, portanto, muito próxima da norma europeia, e outras menos próximas, de tal sorte que se pode assumir um “continuum” entre formas basilectais e outras acrolectais. Entre os dois extremos, há muita variação, que ainda deve merecer a atenção dos especialistas.

Bibliografia

- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Couto, M. (2009). *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. Lisboa, Editorial Caminho.
- Durão, A. B. (2007). *La Interlengua*. Madrid, Arco/Libros.
- Firmino, G. (2000). *A Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo, INE.
- Firmino, G. (2002). *A “Questão Linguística” na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo, Promédia.
- Ganhão, F. (1979). *O Papel da Língua Portuguesa em Moçambique [Comunicação]*. I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa. Maputo, Moçambique.
- Global Voices (2011, 17 de Maio). *Moçambique: Português Enquanto Língua da “Moçambicanidade”*. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2011/05/17/mocambique-portugues-lingua-mocambicanidade/> Acesso em: 23 jun. 2023. |
- Gonçalves, P. (2010). *A Génesis do Português de Moçambique*. Lisboa: Casa da Moeda.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INE- Instituto Nacional de Estatística (2019). *IV recenseamento geral da população e habitação 2017- Resultados definitivos*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.
- Marten, L., Kula, N. C., & Thwala, N. (2007). Parameters of Morphosyntactic Variation in Bantu. *Transactions of the Philological Society*, vol. 105, nº3, p.253–338.
- MINED/INDE (2003). *Programa do Ensino Básico: 1º e 2º Ciclo, 1ª e 2ª Classes*. Maputo: INDE.
- MINEDH/INDE (2020). *Plano Curricular do Ensino Primário: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, INDE.
- Robate, S. A. (2006). *Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: Um Repensar de Seus Fundamentos Teóricos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

Vicente, J. G. (2017). Desafios de Moçambique na construção da identidade nacional e formação do homem novo. *Revista Identidade*, São Leopoldo, vol.22, nº2, p.157-171.

ANEXOS



ES / 2022
12ª Classe

República de Moçambique
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
Instituto Nacional de Exames, Certificação e Equivalências

Exame Final de Língua Portuguesa

1ª Chamada
120 Minutos

Este exame contém quarenta (40) perguntas com 4 alternativas de resposta cada uma. $\wedge?$
Escolha a alternativa correcta e RISQUE a letra correspondente na sua folha de respostas.

Guia Turístico de Moçambique

O clima em Moçambique, influenciado pelas monções do Oceano Índico e pela corrente quente do Canal de Moçambique, é, de uma maneira geral, tropical e húmido, com uma estação seca que, no Centro/Norte, varia de quatro a seis meses enquanto no Sul, com clima tropical seco, se prolonga por seis a nove meses.

As chuvas ocorrem entre Outubro e Abril. Nas montanhas, o clima é tropical de altitude. As temperaturas médias são na ordem dos 20 °C no Sul, enquanto a Norte esse indicador ronda os 26 °C. As temperaturas mais elevadas verificam-se na época das chuvas.

A fauna e a flora moçambicanas são muito ricas e apresentam uma grande diversidade. A orografia e o clima determinam três tipos de vegetação: floresta densa nas terras altas do Norte e Centro do País, floresta aberta e savana no Sul e, na zona costeira, os mangais.

Estes ecossistemas constituem o *habitat* de espécies selvagens como elefantes, leões, leopardos, chitas, hipopótamos, antílopes, tartarugas e um grande número de aves.

A esta riqueza associam-se belas paisagens, quer nas zonas altas, quer nas zonas costeiras.

Para possibilitar aos visitantes uma vivência com esta riqueza natural, em grande parte afectada pela guerra, estão em recuperação parques (como o de Gorongosa que foi um dos melhores de África), reservas parciais (de que se destacam a de Maputo, rica em elefantes, e a de Marrómeu, na foz do Zambeze, onde predomina o búfalo), e reservas parciais (como a de Gilé e a de Niassa, respectivamente a nordeste de Quelimane e nas margens do rio Rovuma).

Também no parque da reserva natural de Bazaruto se podem avistar aves exóticas, recifes de corais e espécies marinhas protegidas como dugongos, golfinhos e tartarugas-marinhas.

Manual de Língua Portuguesa - 9ª Classe, págs. 98 – 99 (Adaptado)

- De acordo com o texto, o clima de Moçambique é influenciado pelas...**
 - chuvas que caem durante o ano e pela corrente do Canal de Moçambique.
 - monções do Oceano Índico e pela corrente quente do Canal de Moçambique.
 - monções do Oceano Índico e pela corrente fria do Canal de Moçambique.
 - temperaturas mais elevadas que se verificam na época chuvosa.
- Segundo o texto, o clima predominante em Moçambique é tropical...**

A de altitude e chuvoso.	C húmido com uma estação seca.
B húmido e de altitude.	D seco e com uma estação chuvosa.



1 / 4

3. **Conforme o texto, em que período do ano ocorrem chuvas em Moçambique?**
A De Abril a Outubro
B Entre Outubro e Abril
C Outubro e Abril
D Outubro a Março
4. **De acordo com o texto, nas zonas montanhosas as temperaturas médias são de...**
A 26°C no Sul, e a Norte, ronda os 20°C.
B 20°C no Sul, e a Norte, ronda os 26°C.
C 20°C no Norte, e a sul, ronda os 26°C.
D 30°C no Sul, e a Norte, ronda os 26°C.
5. **Conforme o texto, o clima que predomina nas zonas montanhosas é tropical...**
A de latitude. B de altitude. C húmido. D seco.
6. **Segundo o texto, as temperaturas mais elevadas verificam-se...**
A no clima tropical húmido.
B no clima tropical de altitude.
C na estação seca.
D na época chuvosa.
7. **O texto do seu exame quanto à tipologia é...**
A dramático.
B expositivo - explicativo.
C expositivo - argumentativo.
D narrativo.
8. **O objectivo do texto do seu exame é de ...**
A contar uma história no tempo e no espaço.
B expressar sentimentos do sujeito poético.
C expressar sentimentos do autor do texto narrativo.
D transmitir conhecimentos acerca de uma realidade.
9. **De acordo com o texto, a fauna e a flora moçambicanas são muito...**
A pobres e apresentam grande diversidade.
B pobres e apresentam pequena diversidade.
C ricas e apresentam pequena diversidade.
D ricas e apresentam uma grande diversidade.
10. **Segundo o texto, a orografia e o clima determinam...**
A dois tipos de vegetação.
B quatro tipos de vegetação.
C três tipos de vegetação.
D um tipo de vegetação.
11. **De acordo com o texto, quais são os tipos de vegetação que existem em Moçambique?**
A Floresta densa, floresta aberta e savana
B Predomina a savana e mangais
C Somente floresta densa e aberta
D Somente floresta densa e savana
12. **A função de linguagem que predomina no texto é ...**
A apelativa. B conotativa. C explicativa. D referencial.
13. **O autor do texto pretende, sobretudo ...**
A expulsar turistas de Moçambique.
B explicar acerca de turistas no mundo.
C informar sobre o clima, a fauna e a flora.
D promover apenas a fauna e a flora.
14. **"Estes ecossistemas constituem o habitat de espécies selvagens... ." Quais são os ecossistemas mencionados no excerto?**
A A floresta densa, floresta aberta e a savana
B A flora, a fauna, clima e as montanhas
C Os mangais, as plantas e a planície
D O clima, a floresta aberta e as montanhas

15. De acordo com o texto, que tipo de animais podemos encontrar na reserva natural de Bazaruto?
A Apenas espécies marinhas protegidas C Somente aves exóticas e animais selvagens
B Exclusivamente recifes de corais D Tartarugas-marinhas, dugongos e golfinhos
16. "A esta riqueza associam-se belas paisagens..." A que riqueza o autor se refere?
A Belas paisagens C Zonas costeiras
B Espécies selvagens D Zonas altas
17. Em que grau se encontra o adjectivo na frase em 16?
A Comparativo B Inferioridade C Normal D Superlativo
18. De acordo com o texto, as aves exóticas podem ser avistadas na reserva de...
A Bahine. B Bazaruto. C Gorongosa. D Maputo.
19. A flora moçambicana é muito rica. Que tipo de sujeito está presente na frase?
A Composto B Oculto C Subentendido D Simples
20. "A fauna e a flora moçambicanas são muito ricas e apresentam uma grande diversidade." Qual é o tipo e as formas de frase presente no excerto?
A Declarativo, afirmativa, activa e neutra C Exclamativo, afirmativa, activa e enfática
B Declarativo, negativa, passiva e enfática D Exclamativo, negativa, activa e enfática
21. Em que grau se encontra o adjectivo sublinhado na frase em 20?
A Comparativo de igualdade C Superlativo absoluto analítico
B Comparativo de superioridade D Superlativo absoluto sintético
22. Os pares de palavras que se seguem apresentam palavras sinónimas, EXCEPTO...
A bonito/feio. B solo/pavimento. C euforia/alegria. D zangado/triste.
23. O genro mostrou-se _____ pelo comportamento da noiva. Qual a palavra adequada para preencher o espaço vazio na frase?
A insatisfação B insatisfeito C insatisfeita D satisfação
24. Complete a frase com a opção adequada. O voto é presencial quando o eleitor exerce o seu direito...
A a assembleia em que se inscreveu. C em assembleia em que se inscreveu.
B à assembleia em que se inscreveu. D na assembleia em que se inscreveu.
25. Identifique a opção adequada à frase. A cadeira _____ a Célia estava sentada está suja.
A a qual B onde C o qual D que
26. "...podem avistar aves exóticas, recifes de corais (...) como dugongos e tartarugas - marinhas." A palavra sublinhada, quanto ao processo de formação é ...
A composta por aglutinação. C derivada por sufixação.
B composta por justaposição. D derivada por parassíntese.
27. A palavra "exóticas" presente na frase em 26, é um / uma...
A artigo. B adjectivo. C locução. D preposição.
28. Qual das alternativas é que melhor substitui a palavra "exóticas" presente na frase em 26?
A Ajeitadas B Bonitas C Esquisitas D Feias

29. A palavra "respectivamente" quanto ao processo de formação é derivada por...
A infixação. B parassíntese. C prefixação. D sufixação.
30. Qual das opções corresponde aos textos jornalísticos?
A Entrevista, relatório e notícia C Editorial, entrevista e relatório
B Entrevista, editorial e notícia D Relatório, notícia e editorial
31. Todas as opções correspondem a estrutura do Editorial, EXCEPTO...
A apresentação do problema. C tomada de decisão.
B exposição das consequências. D tomada de posição.
32. Os verbos "dispersar e afastar" são ...
A associativos. B de separação. C de ligação. D impessoais.
33. O João separou-se de todos os amigos na reserva natural de Bazaruto. A preposição que faz a regência verbal na frase é...
A a. B com. C de. D em.
34. Todas as opções são características do Artigo de opinião, EXCEPTO...
A geralmente é escrito na primeira pessoa. C textos pequenos, de linguagem não erudita.
B linguagem simples e objectiva. D textos longos, de linguagem erudita.
35. Complete a frase com a opção adequada. O carro _____ vidros são escuros é veloz.
A cujo B cujos C de que D onde
36. Identifique a opção que melhor completa o espaço em branco. O lugar _____ te vi é hoje um mercado.
A cujo B cuja. C onde D que
37. Todos são tipos de Ficha de Leitura, EXCEPTO...
A citação. B comentário. C reportagem. D resumo.
38. Os elementos que devem constar, obrigatoriamente, na elaboração da referência bibliográfica são:
A data, nome de leitor, editora e subtítulo. C nome de leitor, autor, título e subtítulo.
B editora, autor, nome de leitor e data. D título, autor, nº da edição, editora e data.
39. A importância da Ficha de Leitura é de...
A inutilizar o trabalho. C sintetizar o trabalho.
B inviabilizar o trabalho. D sintonizar o trabalho.
40. Como se designa o elemento sublinhado nesta referência bibliográfica?
REIS Carlos, *O conhecimento da literatura*, 2ª ed, Coimbra, Livraria Almedina, 1999
A Autor do livro B Assunto da obra C Editora da obra D Título do livro

FIM

A mesclagem conceptual como base teórica para a análise semântica de itens lexicais LGBTfóbicos pré-dicionarizados no português de Moçambique

Édipo Santana Bispo Andrade

Introdução

Palavrão é o nome comumente designado por alguns dicionários como “*palavra grosseira e/ou obscena*” (Houaiss, 2009, p.1415). Usualmente falando, trata-se daquela palavra e/ou expressão linguística que são comumente verbalizadas com o intuito de ofender e/ou zombar de algo ou de outra(s) pessoa(s). Itens lexicais dessa ordem são frequentes no discurso informal dos interlocutores da língua portuguesa, de modo geral. Muitos deles são utilizados, popularmente, para a identificação de indivíduos por suas características físicas e/ou comportamentais.

Sendo o português uma língua cuja grande parte de seus adjetivos são marcados pelo binarismo de gênero (masculino e feminino), é comum, ainda, que certos xingamentos estejam associados ao sexo e/ou à sexualidade das pessoas, principalmente quando se invertem as características socialmente estereotipadas de um homem para uma mulher ou de uma mulher para um homem. É o que acontece, por exemplo, em Moçambique, especialmente em Maputo, onde certas palavras, como *maria-rapaz*, são utilizadas para se referir, de forma pejorativa, a homens que não seguem um “padrão social e comportamental” estereotipadamente de alguém do sexo biológico masculino.

Semanticamente falando, é possível afirmar que muitos desses palavrões relativos à sexualidade e/ou identidade de gênero de uma pessoa são definidos a partir de características idealizadas na mente humana para designar os atributos de um homem ou de uma mulher. Para a Linguística Cognitiva (doravante LC), essas características são oriundas das experiências sensório-motoras dos seres humanos e organizadas em Modelos Cognitivos Idealizados (doravante MCI).

Esses MCI, por sua vez, são utilizados como *inputs* pelos interlocutores para poder dar sentido a itens lexicais, isto é, são conjuntos de informações dentro de espaços mentais, que, quando mesclados, resultam na conceituação do sentido de palavras e expressões de uma língua natural.

Sendo assim, a formação dos sentidos de palavrões presentes no português moçambicano (doravante PM) no tocante à sexualidade/identidade de gênero de alguém podem ser explicados por essa perspectiva linguística. Dito isso, este capítulo toma como estudo um dos itens lexicais mais utilizados para se referir a uma pessoa quanto à sua orientação sexual no PM: *maria-rapaz*. A justificativa para a seleção desse item léxico para sua análise se deu pelo fato de observar diferentes sentidos, em seu uso, quando atribuídos para pessoas de sexo biológico feminino (não pejorativo) e masculino (pejorativo), algo que não é comum a outros xingamentos, considerando essa configuração de ambiguidade.

De modo a organizar este trabalho, em um primeiro momento, são apontados alguns aspectos sobre o PM, o qual ainda não possui obras lexicográficas de referência que descrevem os itens lexicais que estão presentes nessa variedade da língua. Assim, defende-se também no presente trabalho que no tocante aos itens léxicos relativos às sexualidades/identidades de gênero de pessoas LGBTQIA+, antes de suas respectivas

definições nos futuros dicionários de PM que venham a existir, estes passem por uma análise semântica mais crítica, a fim de evitar o reforço de estereótipos e preconceitos contra os indivíduos dessa comunidade em Moçambique.

Isto posto, em uma segunda seção neste trabalho, alguns pressupostos da LC são utilizados como aporte teórico, tendo em vista a referida análise semântica crítica: os MCI (LAKOFF, 1987) e a Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Na seção seguinte, descreve-se o percurso metodológico ora realizado para encontrar os contextos de uso em que o item lexical selecionado para análise é utilizado por seus interlocutores. Em sequência, serão apresentados os resultados dessa busca e a discussão desses resultados, demonstrando como esse item também lido como algo pejorativo (ou seja, um palavrão) pode ser analisado por meio das teorias mencionadas. Por fim, serão escritas as considerações finais deste trabalho acompanhadas, logo após, de suas referências.

1.O português de Moçambique: onde estão as obras lexicográficas?

Geograficamente falando, Moçambique é um país localizado na costa oriental da África Austral e, dada sua posição no continente africano, obteve diversos contatos com diferentes povos. Historicamente, dada sua importância geográfica, o atual território daquela nação teve o estabelecimento de sua colonização pelos portugueses a partir de 1501, estendendo-se até 1975, quando conquistou sua independência daquele povo europeu (Brasil, 2023).

No entanto, é válido ressaltar que, apesar do longo tempo de colonização do território moçambicano, apenas em 1930 o português começou a fazer parte do currículo escolar como língua de instrução (Pissurno, 2018, p. 76). Essa política de assimilação do idioma do colonizador aconteceu em outras colônias de Portugal naquele continente; mas, por ter tido uma política dessa natureza de modo tardio, outras línguas já existentes no território moçambicano desde antes de sua colonização foram e são consideradas a língua materna de seus cidadãos. De acordo com Timbane (2014), existem mais de 20 línguas bantu, além do árabe e do hindu que são línguas de imigrantes asiáticos que escolheram Moçambique para habitar.

Apesar do grande número de línguas existentes em Moçambique, o português é a única com *status* de “oficial”, de acordo com sua Constituição da República (Moçambique, 2004) e é utilizada, principalmente, em contextos educacionais e oficiais, como em repartições públicas. Segundo Timbane e Andrade (2019), nos últimos anos, o português tem visto o número de seus falantes, como língua materna, crescerem no país: de 1980 a 2017, houve um aumento de 15,3% de falantes do idioma em território moçambicano, chegando a 16,5% (Timbane; Andrade, 2019).

Mesmo com esse crescimento gradativo do português em Moçambique, o país ainda carece de certos materiais de referência que deem conta das características do PM. É o que acontece com os dicionários: essa variedade não possui, ainda, qualquer obra lexicográfica que defina, a partir do contexto sociocultural moçambicano, o significado de suas palavras e/ou expressões. Para suprir essa lacuna, é comum que sejam utilizadas obras do português europeu (doravante PE) ou português brasileiro (doravante PB) como referências (Timbane, 2014).

Contudo, esse é um grave problema, pois os itens lexicais que estão presentes no contexto do PE ou PB são específicos de suas respectivas realidades. Palavras e expressões que estão presentes na variedade moçambicana da língua portuguesa podem atribuir certos sentidos que variem ou sequer existam em Portugal, no Brasil ou em qualquer outro

país em que o português seja utilizado. Isto é, “a cultura carrega consigo as suas especificidades, por isso que se pode notar a existência de significados e sentidos semânticos diferentes de uma comunidade linguística para outra” (Timbane, 2014, p. 46).

Ainda, é importante destacar também que um processo de dicionarização pode trazer em si certas marcas socioculturais que atribuem aos itens lexicais valores e preceitos de uma determinada comunidade linguística. Isso não quer dizer, porém, que esse material lexicográfico tenha que estar aquém das discussões e demandas sociais existentes naquele contexto, incluindo aquelas das chamadas minorias sociais, pois elas também compõem e são importantes para toda e qualquer sociedade.

Desta forma, assim como em outras variedades, o PM também possui certos itens léxicos que trazem em si cargas semânticas pejorativas para alguns grupos sociais específicos. É o que acontece com as pessoas LGBTQIA+ de Moçambique, que diariamente são adjetivadas por meio de palavras que são condenadas pela própria comunidade, como *paneleiro*, *panilas*, *larilas*, *rabietas*, *maricas* e *fufas* (Miguel, 2021, p. 8).

Sendo assim, o presente trabalho sugere que itens lexicais de cunho pejorativo, isto é, palavrões/xingamentos, antes de serem dicionarizados (pois, assim como aqueles não pejorativos, fazem parte do léxico corrente do PM), passem por uma análise mais aprofundada sobre o seu sentido semântico, para que suas definições não venham reforçar estereótipos e preconceitos, mas sim conceitualizá-los e, também, problematizá-los. Para tanto, duas teorias da LC podem, juntas, auxiliar nesse processo que antecede a escrita da definição de verbetes no dicionário, especialmente aqui tratando de palavras de cunho ofensivo para pessoas LGBTQIA+ no PM: a Teoria dos MCI (Lakoff, 1987) e a Teoria da Mesclagem Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002).

2. Alguns aspectos linguístico-cognitivos: MCI, espaços mentais e mesclagem conceptual

Inicialmente, tome-se como exemplo uma pessoa conversando com seu amigo. Dentre os vários assuntos discutidos, em um determinado momento, um deles menciona o seguinte:

(1) “Ah! Queria falar contigo sobre um *paneleiro* que vi.”

Considerando que essa situação esteja acontecendo no Brasil, seria normal que após essa declarativa ambos os interlocutores entendam que a palavra destacada no exemplo anterior se trata de um objeto feito de madeira ou metal, de formato retangular, que geralmente é posicionado na vertical e utilizado para guardar, dentre outras coisas, painéis e outros utensílios para cozinhar. Ou seja, *paneleiro*, em território brasileiro, é o nome que comumente se dá a uma parte de um armário de cozinha.

Contudo, se a mesma situação acontecesse em Moçambique, uma ambiguidade estaria posta: *paneleiro*, nesse país, pode ser tanto parte de uma mobília de uma residência, como também uma forma de se referir a homens homossexuais e/ou com comportamentos, estereotipadamente, do sexo feminino.

A partir do exemplo exposto, algumas perguntas podem ser suscitadas: por que no primeiro caso (o do Brasil) não ocorre, minimamente, uma situação polissêmica/ambígua tal qual no segundo (o de Moçambique)? Como uma palavra, em diversos usos, pode ser interpretada como um objeto qualquer, mas em outros, na mesma língua, pode ser utilizada como algo pejorativo?

Questões dessa ordem são explicadas pela LC, especificamente no que concerne os seus estudos semânticos. Neles, o significado que damos às palavras e expressões, em

geral, está relacionado às experiências sensório-motoras das pessoas, estas primordiais para a categorização e conceituação do mundo na mente humana. Essa perspectiva de análise da língua denomina esse fator como *base experiencial*, isto é, uma ponte entre a cognição do ser humano e o ambiente que o cerca (Lakoff; Johnson, 2003), tendo a linguagem como resultado de uma mente corporificada e, conseqüentemente, materializada no código linguístico.

A maneira como a mente humana se organiza é essencial, portanto, para que o sentido do que é verbalizado seja efetivado. Para tanto, estruturas mentais são criadas para categorizar o conhecimento advindo de sua base experiencial, as quais são chamadas de *Modelos Cognitivos Idealizados* – MCI (Lakoff, 1987).

2.1. MCI: a base para os espaços mentais

Os MCI fazem parte de uma teoria idealizada por Lakoff (1987), na qual define esses modelos cognitivos como estruturas mentais que categorizam os elementos presentes na mente humana, a fim de organizá-la. O teórico cita quatro aspectos importantes para a LC que, também, compõem os MCI: *estrutura proposicional*; estrutura formada por *esquemas imagéticos*; *mapeamentos metafóricos*; e *mapeamentos metonímicos* (Lakoff, 1987, p. 68).

No que diz respeito ao léxico de uma língua natural, a *estrutura proposicional* está atrelada à teoria da *semântica de frames* de Fillmore (1985), na qual entende que um determinado item léxico não é dissociado do conhecimento enciclopédico que um indivíduo tem acerca dele, incluindo aqueles advindos de aspectos socioculturais de um povo. Esses *frames* são formados por elementos que, juntos, tornam-se características de cada coisa existente no mundo real.

Já os *esquemas imagéticos* são descritos na gramática cognitiva de Langacker (2008), os quais se baseiam no princípio de que a mente humana, além de ser categorizada a partir de conjuntos de propriedades associadas a palavras e/ou expressões de uma língua (*frames*), organiza-se também por meio de imagens mentais pré-conceituais, servindo como elaboração para conceitos mais complexos (Langacker, 2008, p. 32). Vale lembrar que esses esquemas de imagens não necessariamente são figuras/desenhos que são produzidos na mente de um indivíduo, mas sim categorias ligadas às experiências sensório-motoras humanas, como *visão, espaço, movimento e força*. Outros autores ampliam essas categorias para *escala, contêiner, unidade/multiplicidade, identidade e existência* (Croft; Cruse, 2004, p. 45; Johnson, 1987, p. 126).

Com relação aos *mapeamentos metafóricos*, é importante salientar que, para a LC, as metáforas são mecanismos semânticos complexos, que antecedem sua própria materialização na língua. Teorizada por Lakoff e Johnson (2000), a *metáfora conceptual* é assim nomeada pelo fato de ter a efetivação de seu sentido a partir da projeção de elementos presentes em um domínio conceptual mais concreto (que são mais facilmente percebidos pelo sistema sensório-motor humano, denominado *domínio-fonte*) para um mais abstrato (com elementos que pouco ou nada são perceptíveis pelos sentidos do corpo humano, nomeadamente *domínio-alvo*). A essa projeção dá-se o nome, assim, de *mapeamento*.

Por fim, se o mapeamento metafórico acontece entre dois domínios conceptuais, o *mapeamento metonímico* acontece com um único domínio apenas. Exemplo disso é como certas partes do corpo são referenciadas para indicar algum aspecto abstrato da vida humana:

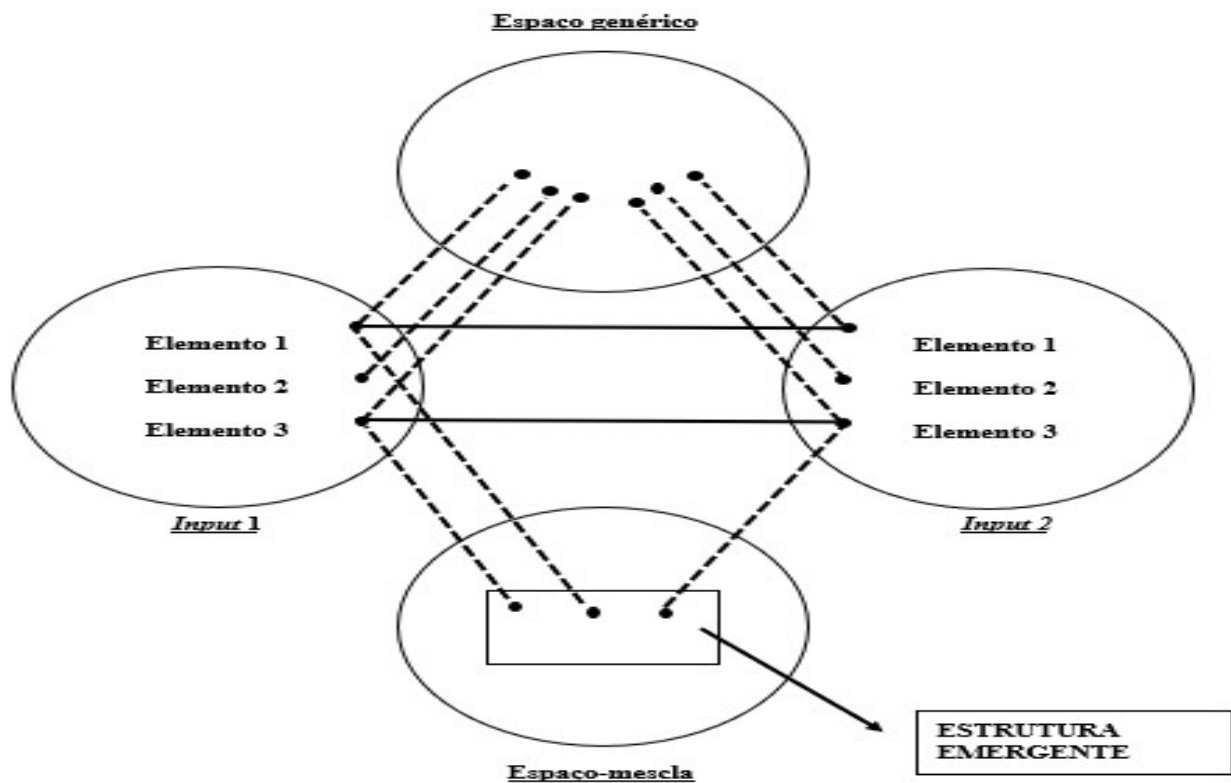
(2) “É preciso *cabeça* para resolver o problema da LGBTfobia no mundo.”

Na frase em (2), a metonímia CONCRETO SOBRE ABSTRATO (Kövecses; Radden, 1998) é acionada ao utilizar a *cabeça* como *paciência* ou *inteligência*, aspectos presentes na mente humana e localizados dentro da parte do corpo destacada no exemplo. Como explicado, esses quatro aspectos são fundamentais para compor os MCI. Os modelos cognitivos idealizados podem, assim, explicar o significado de certas palavras e expressões da língua portuguesa que fazem parte do vocabulário pertencente aos palavrões, em especial aqueles que têm alguma relação com a sexualidade/identidade de gênero das pessoas. Isso acontece porque esses MCI são utilizados como *inputs*, formadores de espaços mentais que, uma vez que seus elementos são mesclados, dão sentido a esses e outros itens lexicais.

2.2. Espaços mentais e mesclagem conceptual

A Teoria da Mesclagem Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002) pressupõe que a mente humana utiliza os MCI como *inputs*, repertórios de elementos de *frames*, para que, em conjunto, sirvam de base para a criação de *espaços mentais*. Esses espaços, em linhas gerais, são associações cognitivas que o ser humano realiza para poder categorizar e, conseqüentemente, conceituar o mundo ao seu redor. Eles são comumente representados por diagramas (Figura 1), contendo: círculos, simbolizando os *inputs* (no mínimo, dois), *espaço genérico* e *espaço-mescla*; pontos ou ícones no interior dessas figuras geométricas (geralmente presentes nos *inputs* e, de forma opcional, nos demais), auxiliando na visualização e organização dos elementos presentes em cada *input*; linhas sólidas e/ou pontilhadas, representando as interconexões e projeções, respectivamente, entre esses elementos; além de um retângulo presente no espaço-mescla com a estrutura emergente conceptualizada a partir de elementos dos *inputs*.

Figura 1: Representações dos espaços mentais



Fonte: Autoria própria

Tomando os *inputs* como ponto de partida, na *Figura 1*, é possível observar que os elementos presentes em ambos os espaços podem ser interconectados, levando-se em conta as semelhanças existentes entre eles. A representação dessa conexão é realizada por meio de linha(s) sólida(s). Porém, é importante ressaltar que nem todos os elementos de cada *input* precisam estar interconectados, isto é, a relação entre eles pode ser não apenas integral, mas também parcial.

Esses mesmos elementos dos *inputs* são projetados, ainda, para um terceiro espaço, chamado de *espaço-genérico*, no qual está/estão presente(s) a(s) estrutura(s) abstrata(s) em comum entre os *inputs*. Essa projeção é realizada, por sua vez, por linhas pontilhadas.

Por fim, um quarto espaço é também gerado a partir dos *inputs*, por meio de projeção (também representada por linhas pontilhadas): o *espaço-mescla*. Nesse local, (alguns) elementos presentes em cada *input* são mesclados para criar uma *estrutura emergente* que só pode ser encontrada a partir dessa mescla, preenchida com um sentido advindo dos elementos projetados de cada *input*. Assim como a *Figura 1* expõe, essa estrutura mencionada é representada por um retângulo que, simbolicamente, é projetado para fora do espaço-mescla por meio de uma seta, para a explicação de seu sentido.

Entendido isso, a Mesclagem Conceptual, nos termos da LC, pode servir, portanto, como base teórica para a análise mais detalhada de itens lexicais da variedade do português moçambicano, principalmente no tocante àquelas palavras que possam estar relacionadas à sexualidade/identidade de gênero das pessoas, para sua posterior dicionarização. Um trabalho nesse sentido pode auxiliar no entendimento de como tais sentidos são organizados na mente humana, dentro daquele contexto sociocultural, para que, em suas conseguintes definições, estereótipos e preconceitos possam ser (re)pensados e problematizados, ao invés de reforçados.

Assim, a seguir, de modo a demonstrar na prática como a Mesclagem Conceptual pode ser utilizada para verificar o sentido de itens lexicais para sua dicionarização, especificamente aqueles de natureza pejorativa, será tomado como objeto de análise o item *maria-rapaz*, comumente encontrado no PM, o qual possui sentidos diferentes quando acionado para pessoas do sexo biológico masculino ou feminino: enquanto para estas o item não é considerado um palavrão, para aquelas o é. Primeiramente, o detalhamento do percurso metodológico para encontrar contextos de uso desse item e da ferramenta tecnológica utilizada para tanto é importante ser descrito; e, portanto, antecede a análise e a discussão dos resultados apresentados posteriormente.

3. Percurso metodológico e dados encontrados

Maria-rapaz é um dos palavrões relacionados à sexualidade/identidade de gênero de pessoas de sexo biológico masculino mais utilizados, em língua portuguesa, em Moçambique. A pesquisa de campo de Miguel (2021) acerca dos aspectos relacionados à língua, gênero e homossexualidade naquele país aponta que esse item léxico é, dentre outros, um dos mais usados, principalmente em Maputo.

Ainda, esse item possui uma peculiaridade que não acontece com outros da mesma natureza naquele contexto sociocultural: quando direcionado a pessoas do sexo biológico feminino, ele não é considerado um xingamento, mas sim uma espécie de elogio; enquanto para aquelas do sexo biológico masculino, a carga semântica do item é considerada jocosa e é entendida como um palavrão. Devido a essa particularidade, *maria-rapaz* foi o item lexical utilizado para análise neste estudo bibliográfico-qualitativo.

Para uma checagem dos gêneros discursivos onde *maria-rapaz* mais circula, foi realizada uma pesquisa *on-line* com o auxílio da ferramenta Google Busca, com as

seguintes configurações avançadas:

Maria-rapaz:

Pesquisa realizada em 16/04/2023.

. Navegador utilizado: Microsoft Edge - Versão 112.0.1722.39 (Compilação oficial) (64 bits)

. Configurações de pesquisa avançada:

- Localizar páginas página com... > qualquer uma destas palavras: “maria-rapaz”
- Em seguida, limite seus resultados por... > idioma: Português | região: Moçambique | última atualização: em qualquer data | termos que aparecem: qualquer lugar da página | SafeSearch: Mostrar resultados com conteúdo explícito | tipo de arquivo: qualquer formato | direitos de uso: não filtrados por licença.

Como resultado dessa busca, foram encontrados: 1 coletânea de monografias, 1 artigo de ONG, 1 crônica, 1 entrevista, 1 texto biográfico e 6 reportagens de jornal/revista on-line.

Em uma segunda etapa, um *software* utilizado para a análise de *corpora* linguísticos, o *AntConc* (versão 4.2.0), foi utilizado para checar o contexto de uso em que o item léxico apareceu em cada um dos gêneros encontrados na primeira etapa de busca, a partir da ferramenta *Keyword in Context* (doravante KWIC). Para tanto, todos os textos coletados durante a pesquisa foram, de antemão, transformados em extensões de arquivo digitais *.txt* ou *.pdf*, pois são dois tipos que possuem menor erro de leitura pelo programa.

O KWIC revelou 43 entradas em que *maria-rapaz* é mencionado nos textos pesquisados on-line. No entanto, levando-se em conta que alguns de seus contextos de uso se repetem – como o fato de esse item lexical, por exemplo, aparecer como parte do nome de uma seção de uma monografia no sumário e, posteriormente, surgir dentro do corpo desse gênero acadêmico com as mesmas palavras –, optou-se por considerar reincidências do tipo como uma única entrada (*hit*). Assim, o item *maria-rapaz* foi observado, efetivamente, em 38 *hits*. Na próxima seção, serão discutidos esses resultados, utilizando, especialmente, os pressupostos teóricos da LC como base para a análise semântica dos itens lexicais pesquisados.

4. Discussão dos resultados

Maria-rapaz é um item lexical cuja formação é realizada a partir de duas outras palavras: *Maria*, nome comumente designado para mulheres em língua portuguesa; e *rapaz*, um homem em sua fase juvenil (especialmente no final da adolescência e início de sua fase adulta). Analisando seus contextos de uso, foi possível observar que esse item é acionado, majoritariamente, em situações que mulheres são “chamadas” e/ou “tratadas” dessa forma por outros interlocutores:

Quadro 1: Os contextos de “Maria-rapaz”

LEFT CONTEXT	HIT	RIGHT CONTEXT
sexuais entre mulheres? Desenvolvimento das relações amorosas entre mulheres De “	Maria-rapaz”	à lésbicas: afirmação de identidades sexuais de mulheres
com outras mulheres António Martins Timbana António Martins Timbana De “	Maria-rapaz”	à lésbicas: trajetórias identitárias de mulheres que

meta é o cumprimento da receita diária. “Hoje sou chamada “	Maria-rapaz”	pelos meus colegas, por causa dessa minha flexibilidade
MEMÓRIA – FAUZIA GANDÁ: “	Maria-rapaz”	que trocou futebol pelo basquetebol e changule Send an
futebol na escola, como meio-campista. Em menina chamavam-lhe “	maria-rapaz”,	porque as suas brincadeiras passavam por jogar futebol,
Maria-rapaz”: entre brincadeiras e maneiras de vestir Encontrando outras “	Maria-rapaz”:	criação de redes sociais 29 O campo de futebol 31
mulheres 19 26 26 Introdução 20 Metodologia 24 A descoberta da diferença Descobrimo-se uma “	Maria-rapaz”:	entre brincadeiras e maneiras de vestir Encontrando outras “

Fonte: Autoria própria, via AntConc

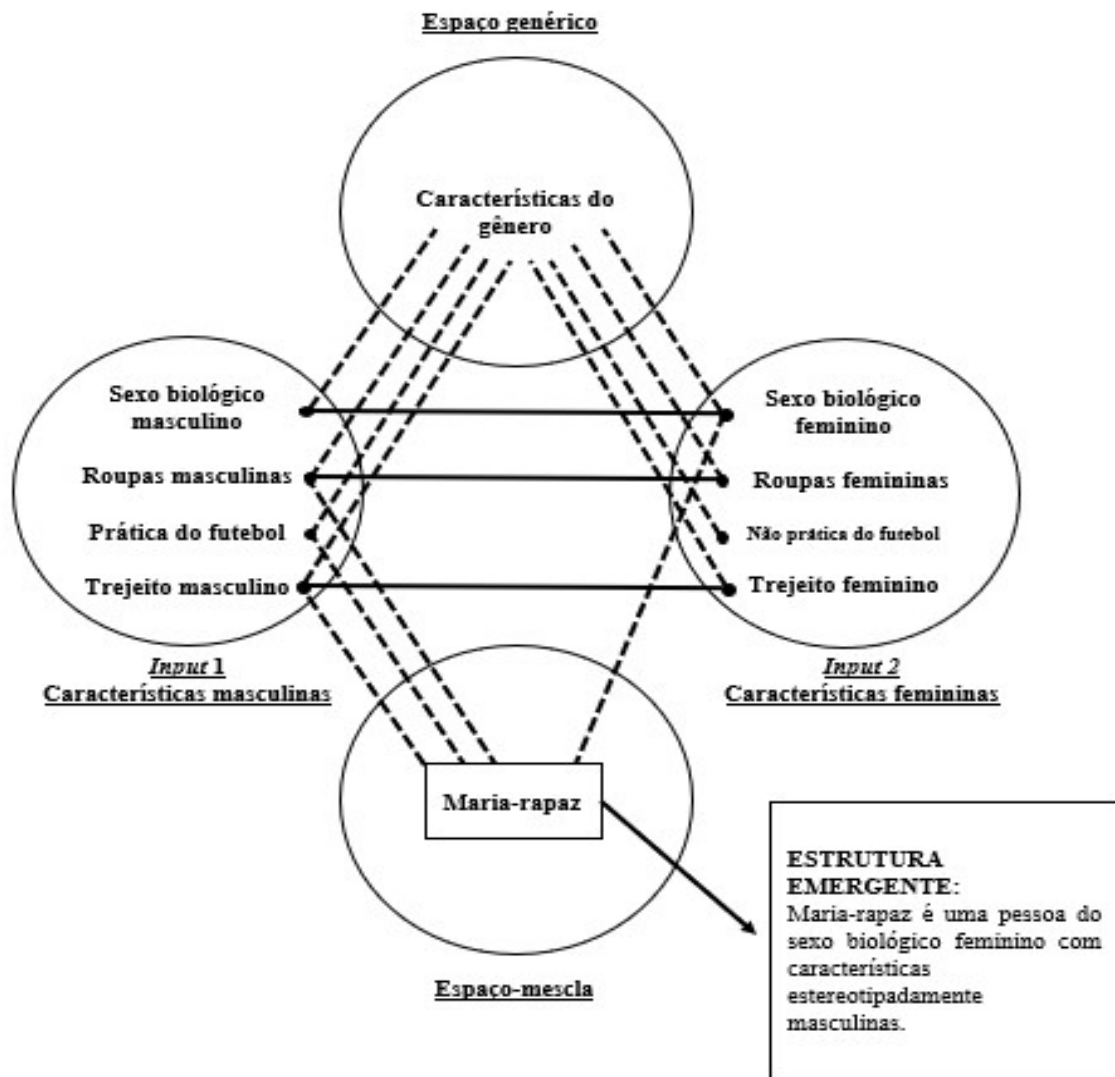
Como exposto nos exemplos da Quadro 1, extraídos da ferramenta AntConc, os contextos em que *maria-rapaz* foram mais frequentes revelam que esse item lexical é acionado quando direcionado a pessoas do sexo biológico feminino que possuem comportamento, vestimentas e outras características que não sejam estereotipadamente atribuídas a uma mulher.

No caso do contexto social de Moçambique, como ressalta Timbana (2012) em seu estudo sobre a trajetória identitária de mulheres que fazem sexo com outras do mesmo gênero, em Maputo, especificamente sobre aquelas que são chamadas de *maria-rapaz*, “o termo é uma denominação que se usa em referência ao traje que elas vestem, socialmente concebido para ‘homens’ e pela prática do futebol. Este é um rótulo que lhes é atribuído pelas razões avançadas: o seu traje e a prática do desporto” (Timbana, 2012, p. 19).

É importante ressaltar, ainda, que o que é próprio do universo masculino e/ou feminino fazem parte de padrões socioculturais que os seres humanos construíram ao longo do percurso histórico de suas respectivas sociedades. É o que Timbana (2014) atribui como *lexicultura*, isto é, “o conjunto de itens lexicais que caracterizam e especificam uma determinada comunidade linguística” (Timbana, 2014, p. 4).

Assim, considerando alguns aspectos socioculturais de Moçambique, é possível entender que, com base nas teorias dos MCI (Lakoff, 1987) e da Mesclagem Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), os elementos presentes nos *inputs Características masculinas* e *Características femininas* – formadores dos espaços mentais relativos aos sexo biológico de uma pessoa no contexto sociocultural daquele país – servem como *inputs* para criar um espaço-mescla possuidor da estrutura emergente *maria-rapaz*, quando atribuída a uma pessoa do sexo biológico feminino:

Figura 2: Representações de inputs masculino/feminino



Fonte: Autoria própria

Conforme a *Figura 2* expõe, os dois *inputs* possuem elementos social e culturalmente entendidos como características masculinas e femininas, respectivamente, no contexto moçambicano. Quase todos esses elementos estão interconectados por possuírem algum grau de proximidade/semelhança (exceto a prática do futebol em um e não prática do esporte em outro, por este ser a nulidade daquele) e são projetados para o espaço genérico (a abstração/idealização mental) como *Características do gênero*. Uma vez que o *espaço genérico* é responsável por alocar a idealização mental das pessoas e esta não estar dissociada dos padrões socioculturais de um povo (inclusive, refletidos na língua), o termo *gênero* será, nesse contexto, utilizado por ele ser assim atribuído, popularmente, como sinônimo de sexo biológico. No entanto, é sabido que *gênero* pode ser analisado como uma categoria construída socialmente e não algo inato (ver Butler, 2003).

Para chegar-se à estrutura emergente *maria-rapaz*, quando direcionada para pessoas do sexo biológico feminino, três elementos do *input* "Características masculinas" são projetados para o espaço-mescla (*roupas masculinas*, *prática do futebol* e *trejeito masculino*), enquanto apenas um do *input* "Características femininas" (*sexo biológico feminino*) é aproveitado nesse mesmo espaço. Os elementos mesclados de ambos os *inputs* conceituam,

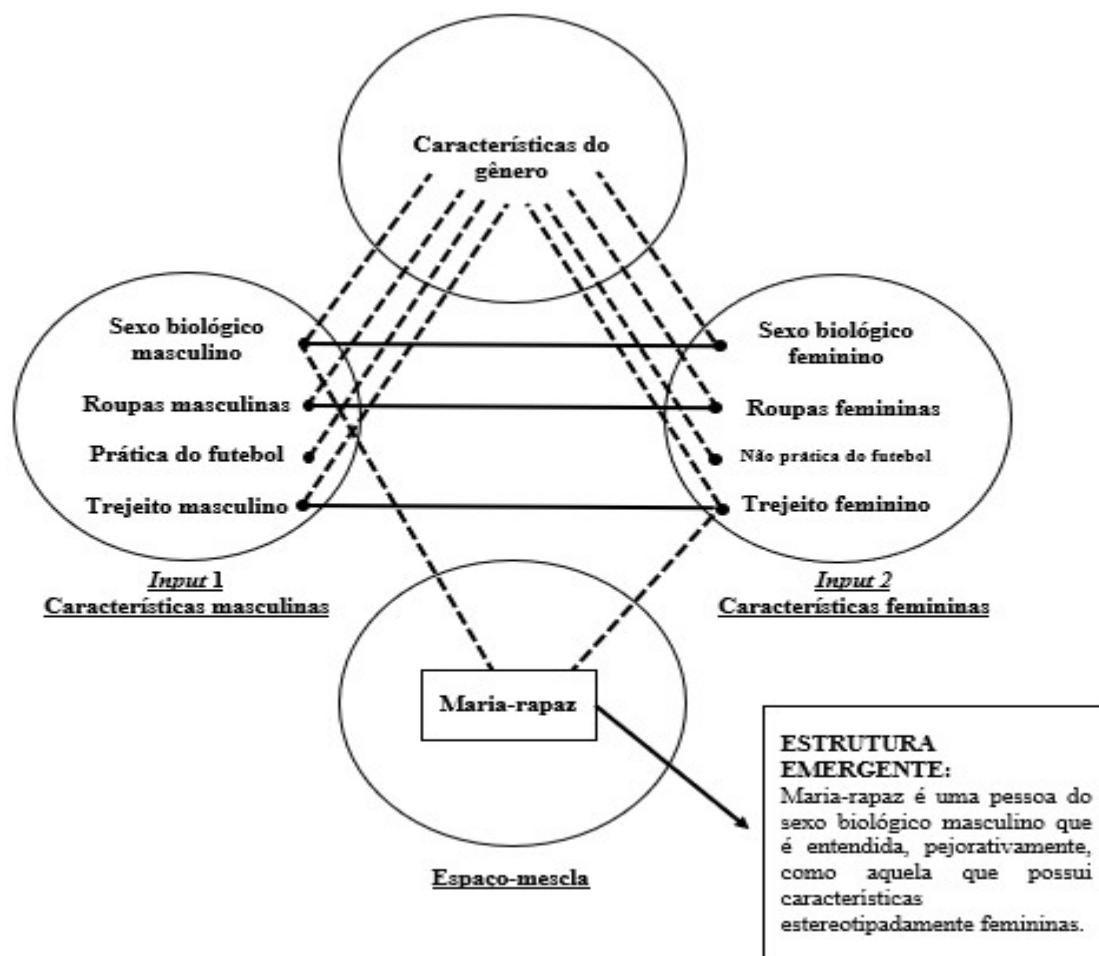
enfim, a estrutura emergente *maria-rapaz* como uma pessoa do sexo biológico feminino com características estereotipadamente masculinas, no contexto moçambicano.

Contudo, embora seja uma rotulação para mulheres que possuem traços e/ou se vestem com roupas masculinas, a partir dos dados levantados, foi possível observar que *maria-rapaz*, na realidade moçambicana, não tem um sentido padrão de xingamento para elas. Por outro lado, uma vez referido a um homem cisgênero, a carga semântica desse item lexical muda, sendo entendido, assim, como uma palavra de cunho pejorativo, conforme aponta Miguel (2021):

Maria-rapaz é uma ambígua expressão de origem portuguesa que, em meu trabalho de campo na Província de Maputo, vi adquirindo pelo menos dois significados: Ela pode tanto designar uma mulher que tem hábitos, traços ou gostos masculinos (na maior parte das vezes, em um sentido elogioso quanto à força e à bravura daquela mulher), como pode ser usada para, pejorativamente, acusar um homem de ser afeminado. (Miguel, 2021, p. 12)

Como expresso pelo autor, um homem ser *acusado (sic)* de *maria-rapaz* é algo pejorativo pelo fato de esse item estar associado à ideia de feminilidade, como diagramado nos espaços mentais a seguir:

Figura 3: Espaços mentais



Fonte: Autoria própria

Assim como na *Figura 2*, os espaços mentais “Características masculinas” e

“Características femininas”, na Figura 3, são utilizados como *inputs* e seus elementos são projetados também para o espaço genérico “Características do gênero”. No entanto, ao fazer a projeção para o espaço-mescla, apenas um elemento de cada *input* é aproveitado: *sexo biológico masculino* (do *input* “Características masculinas”) e *trejeito feminino* (de “Características femininas”).

Dessa forma, é possível entender que, apesar de o item lexical analisado não ter sido encontrado em contextos direcionados às pessoas do sexo biológico masculino nos dados levantados no presente estudo, a pesquisa de Miguel (2021) avança e demonstra que *maria-
rapaz*, quando referido a homens, é algo ofensivo e ressignificado como um palavrão.

Portanto, por meio da análise exposta, é possível observar que a estrutura emergente *maria-
rapaz*, quando referida a uma mulher, auxilia, assim sendo, no entendimento do item lexical como algo ofensivo para pessoas de sexo biológico masculino, configurando-se como, além de um palavrão homofóbico, um item de cunho misógino, uma vez que o único elemento que o configura como algo negativo para um homem é o fato de essa pessoa possuir um trejeito feminino.

Em suma, como exposto nas análises realizadas, a Teoria da Mesclagem Conceptual pode auxiliar no entendimento dos sentidos semânticos de itens lexicais, principalmente aqueles de cunho ofensivo, como é o caso de palavrões direcionados a pessoas da comunidade LGBTQIA+.

Considerações finais

Como visto ao longo do capítulo, a ausência de obras lexicográficas que possam auxiliar na definição de palavras e expressões do PM é, ainda, uma lacuna a ser preenchida nos estudos linguísticos em Moçambique. Além disso, na esperança de que esses materiais não tardem a chegar no país, é necessário que os futuros lexicógrafos responsáveis por esse trabalho possam produzir obras de referência que demonstrem, também, a realidade da variedade moçambicana do português sem purismos linguísticos e/ou mascaramento de dados.

Ainda, faz-se importante estar presentes nesses materiais aquelas palavras de cunho pejorativo (os palavrões), inclusive aquelas que são utilizadas socialmente para caracterizar pessoas de orientações sexuais/identidades de gênero divergentes do padrão heteronormativo cisgênero. Assim como os LGBTQIA+, estereótipos e preconceitos refletidos em itens lexicais contra esses indivíduos também existem e não podem ser absentes em dicionários, já que problematizar palavras dessa natureza requer, inicialmente, sua própria identificação.

Ademais, definições de verbetes em dicionários, muitas vezes, são utilizados como ferramentas argumentativas não só para defender uma causa e/ou pessoas, mas também atacá-las. Dessa forma, em situações delicadas do tipo, é importante também que os dicionaristas façam, de antemão, um trabalho de análise semântica aprofundada e crítica, para que as pessoas LGBTQIA+ em Moçambique não venham a sofrer mais estigmas do que aqueles já sofridos diariamente. Portanto, ressalta-se aqui a necessidade de uma base teórica semântica sólida antes da escrita de obras lexicográficas do tipo, como os MCI e a Teoria da Mesclagem Conceptual, descritas ao longo deste capítulo.

Por fim, defende-se a importância e a urgência de as pessoas LGBTQIA+ de Moçambique especialistas nos estudos linguísticos desenvolverem, cada vez mais, trabalhos sobre sua própria comunidade linguística, de modo a identificar, analisar e descrever suas particularidades, buscando conquistar espaços no grande universo da língua, já que, em diversas circunstâncias, estes são tidos como privilégios da norma

padrão e daqueles que são integralmente beneficiados por ela.

Referências

- Brasil.(s.d.). Arquivo Nacional. Disponível em <[https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/4423/32819/version/1/file/constituicao.pdf](http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3053&Itemid=327#:~:text=Os%20portugueses%20chegaram%20a%20Mo%C3%A7ambique,Sofala%20e%20a%20do%20Monomotapa.>http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3053&Itemid=327#:~:text=Os%20portugueses%20chegaram%20a%20Mo%C3%A7ambique,Sofala%20e%20a%20do%20Monomotapa.>. Acesso em 13 jun. 2023.</p><p>Butler, J. (2003). <i>Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade</i>. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.</p><p>Croft, W.; Cruse, D. A.(2004). <i>Cognitive linguistics</i>. Nova Iorque, Cambridge University Press.</p><p>Fauconnier, G.; Turner, M.(2002). <i>The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities</i>. Nova Iorque, Basic Books.</p><p>Fillmore, C. (1985). Frames and the semantics of understanding. <i>Quaderni di Semantica</i>. vol. 6, p. 222-254.</p><p>HOUAISS.(2009). <i>Dicionário Houaiss da língua portuguesa</i>. Rio de Janeiro, Objetiva,Houaiss.</p><p>Johnson, (1987). <i>The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason</i>. Chicago: Chicago University Press.</p><p>Kövecses, Z.; Radden, G. (1998). Metonym: developing a cognitive linguistic view. <i>Cognitive Linguistics</i>, vol. 9, nº 1, p. 33-77.</p><p>Lakoff, G. (1987). <i>Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind</i>. Chicago, The University of Chicago Press.</p><p>Lakoff, G.; Johnson, M. (2003). <i>Metaphors we live by</i>. Chicago, The University of Chicago Press.</p><p>Langacker, R. W.(2008). <i>Cognitive Grammar: a basic introduction</i>. Nova Iorque, Oxford University Press, 2008.</p><p>Miguel, F. P. V. (2021). Mariyapáxis: língua, gênero e homossexualidade em Moçambique. <i>Revista Mana</i>, vol. 27, nº 3, p. 1-27, 2021.</p><p>Moçambique. (2004). <i>Constituição da República</i>. Maputo: Assembleia da República. Disponível em: <. Acesso em: 13 jun. 2023.
- Pissurno, K. C. da S. (2018). O perfil multilíngue de Moçambique. In: Brandão, S. F. (Org.). *Duas variedades africanas do português: variáveis fonético-fonológicas e morfossintáticas*. São Paulo, Blucher.
- Timbana, A. M.(2012). De “maria-rapaz” a lésbicas: trajetórias identitárias de mulheres que fazem sexo com outras mulheres. In: Lambda; UFNPA. (Org.). *Expressões da homossexualidade em Maputo*. Maputo, Lambda, p. 19-42.
- Timbane, A. A.(2014). A lexicultura no português de Moçambique. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, vol. 18, nº 2, p. 43-59.
- Timbane, A. A.; Andrade, C. (2019). As variedades do português na lusofonia: o português moçambicano. In: Jorge, W. J. (Org.). *Novos olhares para a linguística e literatura*. Maringá, Uniedusul, p. 5-18.

Para uma análise semântica de alguns verbos de operação aspetual (*começar a, passar a e continuar a*) + infinitivo no Português de Moçambique

Rufino Alfredo

1. Introdução

O presente trabalho analisa os verbos de Operação aspectuais (*começar a, passar a e continuar a*) + infinitivo num *corpus* escrito em Português de Moçambique. A presente pesquisa surgiu pelo nosso interesse em verificar quais os contextos em que os verbos em estudo se realizam quando combinados com os tipos aspectuais de predicados base sobre os quais operam (cf. (1)) e quais as restrições que tais verbos de operação aspetual impõem sobre os predicados que os seleccionam (cf. (2)), relativamente à sua realização pelos informantes do Português de Moçambique.

- (1) a. "O Luís começou a *ser importante*". [estado faseável]
b. "O Luís continuou a *ser importante*". [estado faseável]
c. "O Luís passou a *ser importante*". [estado faseável]

- (2) a. "O Cristiano Ronaldo começou a *marcar o golo*". [culminação]
- # O Cristiano Ronaldo começou a *marcar o golo*. (PE)
b. "O Cristiano Ronaldo continuou a *marcar o golo*". [culminação]
- # O Cristiano Ronaldo continuou a *marcar o golo*. (PE)
c. "O Cristiano Ronaldo passou a *marcar o golo*". [culminação]
- # O Cristiano Ronaldo passou a *marcar o golo*. (PE)

Nos exemplos apresentados em (1), do Português de Moçambique, podemos notar que os Verbos de Operação Aspetual (*começar a, passar a e continuar a*) + infinitivo ocorrem exclusivamente com os estados faseáveis, à semelhança do PE. Em (2), nota-se a compatibilidade dos Verbos de Operação aspetual (*começar a, passar a e continuar a*) + infinitivo, em PE, com as culminações (*marcar o golo*) o que é impossível para o PE. A resposta a esta questão pode desdobrar-se em duas questões de reflexão:

- (i) Será que há uma sistematicidade relativamente ao uso dos Verbos de Operação aspetual (*começar a, passar a e continuar a*) + infinitivo em Português de Moçambique?
- (ii) será que há uma tendência de instabilidade no conhecimento sobre os Verbos de Operação Aspetual no Português de Moçambique?

O estudo revela-se pertinente, dado que permite captar a maneira como os informantes falantes do Português de Moçambique realizam os Verbos de Operação aspetual (*começar a, passar a e continuar a*) + infinitivo e, igualmente, contribuir para a explicação de alguns aspetos que evidenciam uma tendência de realização dos Verbos de Operação aspetual no emergente Português de Moçambique.

A escolha do tema em estudo justifica-se pelo fato de, em primeiro lugar, de ser um dos temas de atualidade no Português de Moçambique, em particular, e de, em segundo lugar, prendem-se com o fato de se pretender verificar se os informantes, falantes do Português de Moçambique, já consolidaram a competência linguística face ao fenómeno

linguístico em causa e de se pretender observar o comportamento e a frequência dos aspetos que evidenciam uma tendência de uso dos Verbos de Operação aspetual no *corpus* em estudo.

Sobre o tema em estudo, reconhece-se a existência de alguns estudos como os de Oliveira, Cunha, Matos Gonçalves (2001) com o título 'verbos de operação aspetual em PE e em PB: semântica e sintaxe', de Cunha (2013) que traz uma abordagem geral de aspeto, entre outros para o PE; de Bertucci (2010) cujo título fala sobre os 'Verbos aspetuais e seus complementos: dados de aquisição do PB', para o PB; de Freed (1979) com o título '*The semantics of English aspectual complementation*'.

Em termos estruturais, o presente trabalho possui quatro secções, as quais são antecedidas por uma introdução: Na primeira secção (em 2.) descrevemos as noções gerais de aspeto lexical e aspeto gramatical. Na segunda secção (apresentada em 3.) analisamos as principais propriedades semânticas dos Verbos de Operação Aspetual (*começar (a)* e *passar (a)* e *continuar (a)* +infinitivo em português. Numa 2ª parte estudamos um pequeno *corpus* escrito por estudantes universitários de Moçambique, da Universidade Pedagógica, Delegação de Tete (UP-Tete). Na terceira parte analisamos a semântica dos Verbos de Operação Aspetual (*começar (a)* e *passar (a)* e *continuar (a)* +infinitivo em Português de Moçambique. Na terceira secção (apresentada em 4.) apresentamos e estudamos um pequeno *corpus* escrito do PM: natureza dos dados recolhidos, tipo de pesquisa realizada, o método adotado; ... e na quarta secção (em 5) analisamos a semânticas dos Verbos de Operação Aspetual (*começar (a)* e *passar (a)* e *continuar (a)* +infinitivo em Português de Moçambique. E, por último, apresentam-se as conclusões do estudo e as referências bibliográficas consultadas que conduziram à efetivação do trabalho.

2. Aspeto lexical e aspeto gramatical

Smith (1997), ao fazer uma abordagem semântica sobre o aspeto, assume que há basicamente duas informações aspetuais que se deve ter em conta, designadamente: (i) o *aspeto gramatical* (ou *view point aspect* 'aspeto do ponto de vista') e (ii) o *aspeto lexical* (ou *situation aspect* 'aspeto da situação'). O aspeto gramatical, como sugere Oliveira (2003, p.133), traduz uma forma de perspectivar uma dada situação a partir de elementos linguísticos contidos na frase, como os tempos verbais, advérbios e locuções adverbiais temporais, ou verbos de operação aspetual, verbos auxiliares, verbos de operação aspetual. No aspeto gramatical, por outro lado, indica-se o modo como o locutor perspectiva o desenrolar de uma determinada situação presente num enunciado, exprimindo a sua estrutura temporal interna, como ilustram os seguintes exemplos em (3).

- (3) a. Já li 'Mulheres de cinza' de Mia Couto.
b. Ando a ler 'Mulheres de cinza' de Mia Couto.

As frases em (3) têm em comum o mesmo evento (ler 'Mulheres de cinza' de Mia Couto), mas cada uma delas transmite uma noção (aspetual) diferente do desenrolar dessa eventualidade. Em (3a), o evento está terminado. Em (3b), o evento está a decorrer. O aspeto lexical, por sua vez, segundo Smith (1997), diz respeito aos "tipos de situações", também conhecidas por *Aktionsart*. Por exemplo, os verbos *conversar*, *correr*, *discursar*, *estudar* ou *jogar* exprimem, pelo seu significado intrínseco, um valor aspetual durativo. Esse tipo de situações são as quatro classes de verbos propostas por Vendler (1957/1967): *estados*, *atividades*, *accomplishments* e *achievements*.

Com referência aos estados, Vendler considera que esta classe aspetual não apresenta fases sucessivas [-fases] e são atélicos [-téllico] e os predicados com essas

propriedades descrevem eventualidades que não se desenvolvem no tempo (não têm fases, são estáticas), simplesmente são características ou estados atribuídos às entidades; além disso, não mostram qualquer mudança de estado da entidade envolvida (por exemplo: *ser alto, ser moçambicano, ...*).

A classe dos *achievements*, para a autora referenciada, está desprovida de fases [-fases], porém apresenta um ponto final [+téllico] e os seus predicados descrevem eventualidades que não se desenvolvem no tempo e mostram uma mudança de estado praticamente instantânea da entidade envolvida, que pode ser o sujeito ou objeto/tema (exemplo: *chegar, morrer, etc.*).

A terceira classe é a das atividades. Para Vendler, esta classe tem fases [+fases], mas são atélicas [-téllico] e os predicados com essas propriedades denotam eventualidades que se desenvolvem no tempo (por exemplo: *cantar, correr, dançar, etc.*).

A quarta classe é a dos '*accomplishments*', que têm fases [+fases] e ponto final [+téllico] e os seus predicados descrevem eventualidades que se desenvolvem num processo que dura até o ponto final (por exemplo: *desenhar uma torre, comer a maçã, escrever a tese, etc.*). Perante da proposta de Vendler sobre o aspeto lexical, tal como sugerem Oliveira (2003, p.134) e Cunha (1998, 2004 e 2013), podemos distinguir os *eventos* e as *situações estativas*, como ilustra o quadro seguinte:

Quadro 1: Os eventos e as situações estativas

		Dinâmico	Téllico	Duração	Estado Consequente	Homogéneo
Eventos	Processo	+	-	+	-	+
	Processo culminado	+	+	+	+	-
	Culminação	+	+	-	+	-
	Ponto	+	(-)	-	-	-
Estados		-	-	+	-	+

Fonte: Quadro adaptado de Oliveira (2003, p.137).

No quadro acima, nota-se em primeiro lugar a distinção dos principais tipos de situações: *télicas* (que indicam situações necessariamente tendentes a um fim) e *atélicas* (situações que, pelo contrário, não tendem para um fim necessário). Note os seguintes exemplos:

- (4) a. O Luís comeu uma sandes em um minuto. [*téllico*]
 b. O Luís nadou durante uma hora. [*atélico*]

Em segundo lugar, situações dinâmicas (as que se caracterizam devido as fases de uma situação serem necessariamente diferentes) a estáticas (ao invés, aquelas cujas fases são idênticas, homogêneas, durante o período da sua existência), subdistinguindo, dentro das situações dinâmicas, os processos (situações dinâmicas durativas) dos eventos (situações dinâmicas pontuais).

- (5) a. A Maria *tossiu*. [*ponto*]
 b. A Maria *construiu uma casa*. [*processo culminado*]

Distingue, por fim, três tipos de situações pontuais (as inceptivas, as terminativas e as que não têm a ver nem com o início nem com o termo de uma situação), estados temporários (com duração limitada) de permanentes (com duração ilimitada) e situação ‘narrada’ de ‘referencial’. Veja-se a seguir alguns exemplos.

- (6) a. O Pedro *está feliz*. [*estado faseável*]
- b. O Pedro *é alto*. [*estado não faseável*]

Oliveira (2003) e Cunha (1998, 2004 e 2013) chamam atenção ao fato de existir uma distinção entre estados faseáveis e os não faseáveis dos predicados de indivíduo e predicados de fase (ou estágio). Os primeiros são de natureza aspetual, enquanto os segundos envolvem diferentes intervalos de tempo, i. e., uma fase é uma parte espaço-temporal de um indivíduo. Assim, um predicado como *ser alto* é não faseável e *ser simpático* e *ser inteligente* ambos são faseáveis e designam-se de predicado de indivíduo e *estar feliz* é um predicado de fase. Porém, um predicado de indivíduo pode ser faseável (*está a ser simpático/ está a ser inteligente*).

3. Sobre verbos de operação aspetual em português

Em alguns estudos realizados sobre a noção de aspeto, os verbos de operação aspetual são também designados de aspetualizadores (cf. Laca, 2002; 2004), entre outros. Para tal, assumimos no presente trabalho o conceito de verbos de operação aspetual (ou operadores aspetuais), apoiando-se em Cunha (1998, 2013), Oliveira, Cunha, Matos e Gonçalves (2001), verbos que operam sobre o intervalo de tempo denotado por um predicado e o resultado da operação é um outro predicado que denota uma parte da estrutura temporal da eventualidade denotada pelo primeiro predicado.

Cunha (2013, p.608) considera que os verbos de operação aspetual são, na sua maioria, verbos semiauxiliares cuja função central é a de realçar as diferentes fases que constituem situações, alterando assim o seu perfil aspetual básico. O autor aponta a seguinte lista representativa dos verbos de operação aspetual para o português: *parar (de)*, *deixar (de)*, *acabar (de)*, *começar (a)*, *passar (a)*, *continuar (a)*, *andar (a)*, entre outros.

3.1 *deixar (de)*, *parar (de)*, *acabar (de)* no PE

Oliveira (2003) e Cunha (2013) partilham a ideia de que com os operadores aspetuais passa-se o seguinte:

(i) *deixar de* + infinitivo pode ocorrer com estados, acarretando uma ‘mudança de estado’, com características de ‘estado cessativo’, e com eventos (essencialmente processos e processos culminados; com culminações, é de difícil aceitação), implicando uma leitura de ‘evento pontual’. Confronte-se alguns exemplos que se apresentam em (7).

- (7) a. O Luís deixou de *ser moçambicano*. [*estado não faseável*]
- b. O Luís deixou de *ser simpático*. [*estado faseável*]
- c. O Luís deixou de *telefonar ao pai*. [*processo, possível numa leitura habitual*]

(ii) *parar de* + infinitivo (com características paralelas a *deixar de* + infinitivo) opera tipicamente sobre eventos (processos e processos culminados) e não sobre estados, marcando uma ‘paragem’ ou uma ‘interrupção’ do evento cuja leitura final é a de um ‘evento pontual’. Veja-se alguns exemplos em (8).

- (8) a. # O Luís parou de *ser moçambicano*. [estado não faseável]
b. ?? O Luís parou de *ser simpático*. [estado faseável]
c. O Luís parou de *ler o livro*. [processo culminado]

(iii) *acabar de* + infinitivo, marcando o ‘fim’ com características diferentes dos anteriores, opera sobre processos e processos culminados cuja leitura final é a de ‘culminação’, quase sempre, e também a de ‘processo culminado’, em alguns casos; e opera, tal como, sobre eventos e estados faseáveis, todavia, a leitura final é outra: aqui, está-se na presença de um ‘estado habitual’ ou ‘frequentativo’ (cf. 9).

- (9) a. A Maria acabou de *jantar às duas horas*. [processo]
b. A Joana acabou de *fazer o bolo às quatro horas*. [processo culminado]
c. A Maria acabou de *jantar em três segundos*. [processo]
d. A Joana acabou de *fazer o bolo em meia hora*. [processo culminado]
e. ?? O Pedro acabou de *fechar a porta às duas horas*. [culminação]
f. ?? O Pedro acabou de *fechar a porta em 10 minutos*. [culminação]

Os exemplos em (9 e, f), mostram a incompatibilidade de *acabar (de)* +infinitivo quando combinado com culminações e adjuntos adverbiais de localização (cf. 9 e) e de medição temporal (cf.9 f).

3.2 *começar (a), passar (a), continuar (a)* +infinitivo

Oliveira, Cunha, Matos e Gonçalves (2001), Cunha (2013) consideram que *começar (a)* e *passar (a)* +infinitivo distinguem-se na medida em que *começar (a)* +infinitivo combina com predicados eventivos: processos (cf. (10 c)) e processos culminados (cf. (10 d)). *Começar (a)*+infinitivo também pode ocorrer com eventos (sobretudo processos culminados e processos) e estados faseáveis, resultando a leitura final num ‘evento pontual’, numa leitura iterativa (cf. (10 f)), estados faseáveis (cf. (10 a)) e é compatível com adjuntos adverbiais de localização temporal pontuais (cf. (11)).

- (10) a. O Pedro começou *a ser simpático*. [estado faseável]
b. #O Pedro começou *a ser alto*. [estado não faseável]
c. O Pedro começou *a correr*. [processo]
d. O Pedro começou *a pintar o quadro*. [processo culminado]
e. # O Pedro começou *a fechar a porta*. [culminação]
f. O Pedro começou *a tossir*. [ponto]

- (11) a. A Maria começou a ser simpática às 10 da manhã.

- b. A Maria começou a correr às 4 da tarde.
- c. A Maria começou a fazer os biscoitos à meia-noite.

A construção *continuar a + infinitivo*, segundo Cunha (2013) pode combinar-se com estados não faseáveis, mas sem acarretar qualquer alteração aspectual, e ainda com estados faseáveis e eventos, resultando a leitura final num 'processo' (claro que, tratando-se de processos, não há alteração aspectual) (cf. 12).

- (12) a. O Pedro continua a *ser alto*. [*estado não faseável*]
 b. O Pedro continua a *ser desobediente*. [*estado faseável*]
 c. A Maria continua a *ler*. [*processo*]
 d. A neve continuou a *cair*. [*processo culminado*]
 e. # O Pedro continuou a fechar a porta. [*culminação*]
 f. O Pedro continuou a *fotografar o rio Douro*. (Cunha, 2013, p.611)
 [*estado derivado por leitura habitual - culminação*]
 g. O Luís continuou a *espirrar durante meia hora*. (Cunha, 2013, p.611)
 [*processo, derivado da classe básica - ponto*]

Em relação à construção *passar (a) + infinitivo* coocorre exclusivamente com predicados de natureza estativa (cf. (13)), não admitindo a possibilidade de se combinar com predicados eventivos (cf. (14)), embora possam ocorrer numa leitura habitual (cf. (15)) e com qualquer um dos adjuntos de duração (cf. (16)).

- (13) a. A Maria passou a *ser alto*. [*estado não faseável*]
 b. O Luís passou a *ser obediente*. [*estado faseável*]
- (14) a. # Passou a *chover*, logo não saias sem o guarda-chuva. [*processo*]
 (Cunha, 13, p.610)
 b. # O Luís passou a *comer o bolo*. [*processo culminado*] (Cunha, 2013, p.610)
 c. # O Rui Costa passou a *marcar o golo*. [*culminação*] (Cunha, 2013, p.610)
- (15) a. A Lígia passou a *viajar de comboio*. (Cunha, 2013, p.610)
 [*estado derivado por leitura habitual - processo*]
 b. O Zé passou a *fotografar o rio Douro*. (Cunha, 2013, p.610)
 [*estado derivado por leitura habitual - culminação*]
 c. O Luís passou a *espirrar*. (Cunha, 2013, p.610)
 [*estado derivado por leitura habitual - ponto*]
- (16) a. # O Pedro passou a ser simpático durante uma semana.
 b. # O Pedro passou a ser simpático em uma semana.

4. Uma análise de *corpus* produzido por estudantes universitários moçambicanos

Nesta secção, pretende-se apresentar os aspetos metodológicos, incidindo, especificamente, na escolha da tipologia da pesquisa, o método adotado, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os participantes. Quanto aos objetivos, trata-se de verificar qual a contribuição semântica dos verbos aspetuais em estudo, analisando, por um lado as restrições que tais verbos aspetuais impõem sobre os predicados que os seleccionam e, por outro lado, identificar os contextos em que se realizam quando combinado com os tipos aspetuais de predicados base sobre os quais operam, numa perspectiva comparativa com o PE.

A explicação dos aspetos levantados pode, futuramente, servir de base para a compreensão de alguns aspetos linguísticos (semânticos) mais ou menos estáveis no emergente Português de Moçambique e permitir igualmente a identificação das áreas que oferecem um maior campo de estudo da Língua Portuguesa em Moçambique.

A presente pesquisa, quanto ao tipo de abordagem, é *quantitativa*. Com efeito, os dados colhidos são quantificados e traduzidos em percentagem e daí fez-se a análise e interpretação dos mesmos com base nos dados estatísticos sobre o uso dos Verbos de Operação Aspectual: *começar (a)*, *passar (a)* e *continuar (a)* num *corpus* escrito em Português de Moçambique. É verdade que também privilegiamos, em algum momento, a abordagem qualitativa, sobretudo para dar significado aos dados quantificados.

4.1 A natureza dos dados

O *corpus* em análise é constituído por um inquérito por questionário dividido em três partes. Na primeira parte do inquérito, pretendeu-se obter os dados sociolinguísticos dos sujeitos inquiridos. Para isso, solicitou-se aos inquiridos abrangidos pela nossa pesquisa para responderem por escrito às opções que lhes eram adequadas. Para a satisfação desta parte, os sujeitos inquiridos dispuseram de uma liberdade total de opções que pudessem facilitar o preenchimento dos dados exigidos no inquérito.

A interpretação dos dados recolhidos na primeira parte do inquérito permitiu caracterizar os diferentes sujeitos envolvidos no estudo, relativamente aos seus dados sociolinguísticos. Na segunda parte do inquérito, aplicamos aos nossos informantes, falantes do Português de Moçambique e um teste de juízo de gramaticalidade e/ou aceitabilidade, pretendendo-se avaliar o nível de aceitabilidade das frases produzidas envolvendo os verbos de operação aspetual em estudo. Nesta parte, pediu-se aos sujeitos inquiridos que identificassem as frases bem formadas, pouco naturais ou “duvidosas” e inaceitáveis e/ou agramaticais, usando os símbolos apresentados no inquérito.

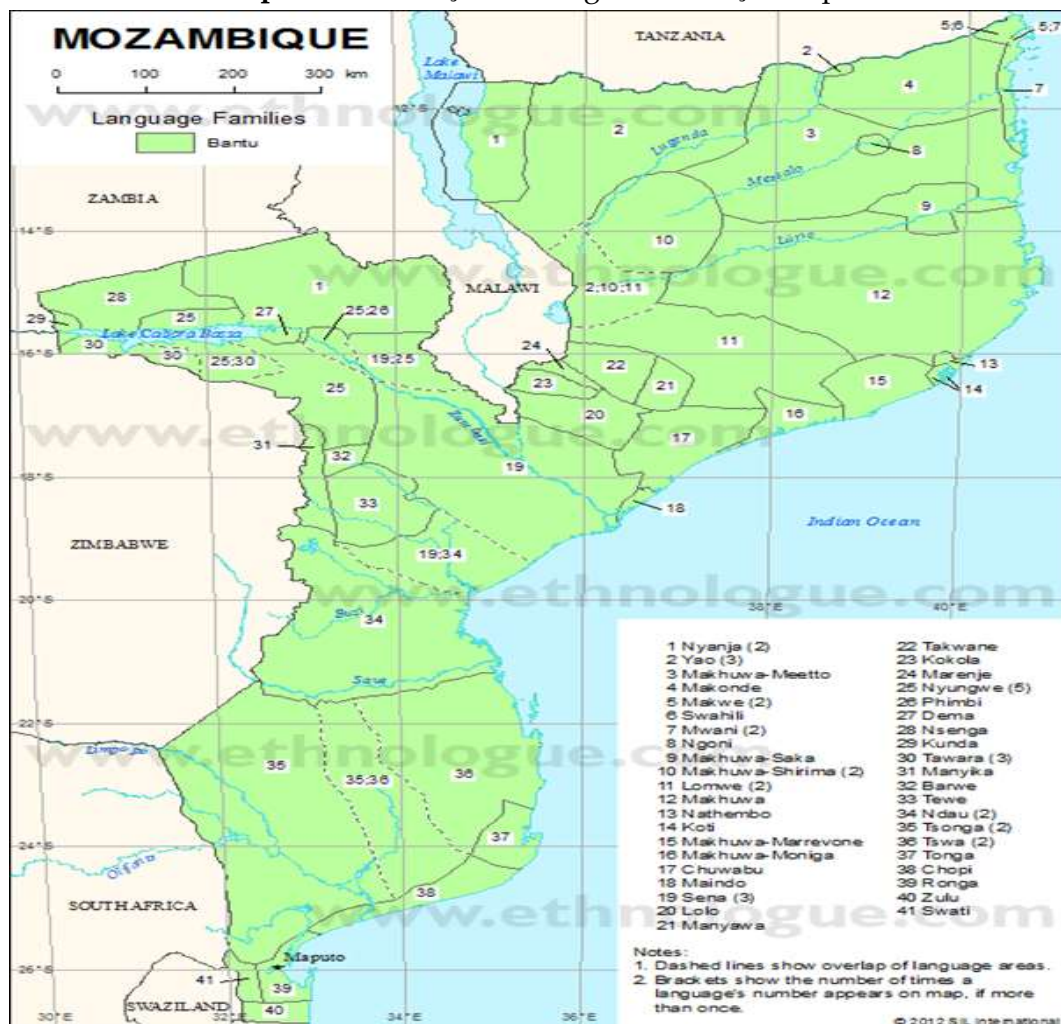
Na terceira e última parte do inquérito, aplicamos um teste de produção provocada aos sujeitos envolvidos no nosso estudo. Distribuíram-se várias fichas de trabalho referentes ao uso dos verbos de operação aspetual em estudo, com o objetivo de avaliar os contextos e a frequência de realização de tais verbos em falantes do Português de Moçambique. Assim, solicitou-se aos sujeitos inquiridos para produzirem por escrito frases completas (simples ou complexas), usando os verbos de operação aspetual fornecidos pelo pesquisador.

4.1.1 Participantes

Nesta pesquisa, decidimos trabalhar com 80 estudantes universitários dos cursos iniciais da Universidade Pedagógica, por ser um nível em que todos os informantes concluíram o nível médio, i.e., 12º ano de escolaridade e por ser, também, o início do nível superior.

A escolha da amostra foi aleatória. É importante referir que os nossos informantes são provenientes de diferentes províncias de Moçambique, nomeadamente Nampula, Maputo-Cidade, Niassa, Zambézia, Cabo Delgado e Tete e de idades compreendidas entre 18 e 55 anos. As línguas maternas dos nossos informantes são: Makhuwa, Português, Chuwabo, Makonde, Mwani, Koti, Ronga, Changana, Yao, Nyanja e Lomwe. Excetuando o Português, as línguas maternas dos nossos informantes são do grupo bantu. Aqui é preciso lembrar que Moçambique é um país composto por mais de 40 línguas. O mapa abaixo ilustra a distribuição das línguas faladas no país, por zonas.

Mapa 1: Distribuição das línguas de Moçambique



Fonte: <http://www.ethnologue.com>

Os dados mostram ainda que, segundo a naturalidade, a maior parte dos sujeitos inquiridos falam e compreendem mais as línguas da zona centro e com mais destaque para o Cinyúnguè, uma das línguas faladas na província de Tete. Em relação aos informantes

que têm o português como língua materna, há que investigar o tipo de português que serviu de insumo na fase de aquisição desse grupo de informantes, que é, logicamente, uma ambição que não cabe a este trabalho.

5. Os verbos de operação aspetual no Português de Moçambique: dados do *corpus*

Nesta secção, apresentamos os resultados da nossa pesquisa sobre uso dos Verbos de Operação Aspetual (*começar (a)*, *passar (a)* e *continuar (a)*) no PM. Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram objeto de análise quantitativa e qualitativa. O estudo que realizamos implicou comparações de várias ordens, nomeadamente os dados sociolinguísticos, a aplicação de tarefa de juízos de gramaticalidade e/ou aceitabilidade e tarefa de produção provocada. Os dados recolhidos, por um lado, mereceram um tratamento estatístico, com o auxílio de alguns programas informáticos e, por outro, procedeu-se a uma análise semântica dos fenômenos identificados.

5.1 Dados do teste do comportamento provocado

Dada a tarefa de produção provocada, que consistia na produção de frases simples e completas, envolvendo os verbos: *começar a*, *passar a* e *continuar a* + infinitivo, apresentam-se no quadro seguinte os resultados globais.

Tabela 1: Resultados da tarefa de produção provocada (%)

Tipos de construção	Nº de frases produzidas	Coocorrência a com situações eventivas	%	Coocorrência com situações estáticas	%
<i>começar a</i> +infinitivo	160	143	89.3%	17	10.6%
<i>passar a</i> +infinitivo	160	149	93.1%	11	6.87%
<i>continuar a</i> +infinitivo	160	142	88.75%	18	11.25%

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro acima, podemos notar que a realização dos verbos *começar (a)* e *passar (a)* +infinitivo pelos informantes, falantes do Português de Moçambique, por um lado, segue o padrão do português europeu relativamente ao tipo de predicados sobre os quais operam (cf. (17)).

- (17) a. O Titos começou a *estudar*. [*processo*]
 b. A minha mãe começou a *ser exigente*. [*estado faseável*]
 c. O Marcos começou a *cortar a cebola*. [*processo culminado*]
 d. A Maria começou a *tossir*. [*ponto; possível numa leitura iterativa*]
 e. O Alberto passou a *ser humilde*. [*estado faseável*]
 f. O João passou a *tossir*. [*estado derivado por leitura habitual; classe básica: ponto*]
 g. A Joana passou a *ser loira*. [*estado não faseável*]

Tais verbos (*começar (a)* e *passar (a)* +infinitivo), por outro lado, apresentam-se num contexto semanticamente não aceitável comparativamente ao PE. (cf. (18)).

- (18) a. “A nossa seleção começou a *ganhar a competição tão cedo*”.
 - # A nossa seleção começou a *ganhar a competição tão cedo*. (PE)
- b. “A minha irmã começou a *sair às noites*”
 - # A minha irmã começou a *sair às noites*. (PE)
- c. “A Tatiana começou a *ser clara*”.
 - #A Tatiana começou a *ser clara*. (PE)
- d. “A Maria passou a *comer chocolate*.”
 - #A Maria passou a *comer chocolate*. (PE)
- e. “O atleta passou a *ganhar a competição*”.
 - # O atleta passou a *ganhar a competição*. (PE)

Em relação a *continuar (a)*+infinitivo, nos dados fornecidos pelos inquiridos, observamos um padrão que parece obedecer ao do PE, no que toca à compatibilidade com situações eventivas e estativas, como ilustram os exemplos apresentados em (19).

- (19) a. A minha prima continua a *trabalhar*. [*processo*]
 b. O Pedro continuou a *comer a mandioca*. [*processo culminado*]
 c. O atleta continua a *tossir*. [*ponto*]
 d. A chuva continuou a *cair toda a noite*. [*culminação*]
 e. O Jó continua a *ser alto*. [*estado não faseável*]
 f. A Mariana continua a *ser doméstica*. [*estado faseável*]

5.2 Dados da tarefa de juízos de gramaticalidade e/ou aceitabilidade

Nesta subsecção, apresentam-se os resultados obtidos a partir da tarefa de juízos de gramaticalidade e/ou aceitabilidade.

Tabela 2: Resultados de juízos de gramaticalidade e/ou aceitabilidade (%)

Frases	Opções		
	“√”	“?”	“**”
(1) A Rita começou a ser feliz.	80	00	00
(2) A Tatiana começou a ser moçambicana.	49	24	7
(3) A Rita passou a ser feliz.	80	00	00
(4) A Tatiana passou a ser moçambicana.	80	00	00
(5) A chuva continuou a cair durante uma semana.	80	00	00
(6) O Cristiano Ronaldo continuou a marcar o golo.	80	00	00

Fonte: Dados da pesquisa

Em geral, observa-se que os dados apresentados no quadro acima revelam, por um lado, a aceitação pelos informantes (cf. 1, 2, 3, 4, 5 e 6) sem, no entanto, o conhecimento sólido sobre a realização de Verbos de Operação aspetual (*começar a*, *passar a* e *continuar a* + infinitivo) em português.

A hipótese que se levanta relativamente às frases apresentadas no quadro (ii) (1, 2, 3, 4, 5 e 6) é a de que os falantes usam os Verbos de Operação aspetual (*começar a*, *passar a* e

continuar a + infinitivo) em português, em alguns casos pouco aceitável. Os resultados apresentados, obtidos através do teste do comportamento provocado mostraram que os informantes flutuam entre a norma e o desvio. Tal dicotomia, faz acreditar-nos que no Português de Moçambique não há sistematicidade relativamente ao uso dos Verbos de Operação aspetual (*começar a*, *passar a* e *continuar a*) + infinitivo em Português de Moçambique. Entretanto, em alguns casos há uma tendência de instabilidade no conhecimento sobre os Verbos de Operação Aspetual.

Considerações finais

Numa primeira parte do trabalho, descrevemos as noções gerais de aspeto lexical e aspeto gramatical e analisamos as principais propriedades semânticas dos Verbos de Operação Aspetual (*começar (a)* e *passar (a)* e *continuar (a)* +infinitivo em português, constituído pelas secções 2. e 3., assim como apresentamos alguns argumentos sobre *acabar de* e *parar de* +infinitivo. Numa 2ª parte estudámos um pequeno *corpus* escrito por estudantes universitários de Moçambique, da Universidade Pedagógica, Delegação de Tete (UP-Tete). Na terceira parte analisamos a semânticas dos Verbos de Operação Aspetual (*começar (a)* e *passar (a)* e *continuar (a)* +infinitivo em Português de Moçambique.

Nesta investigação procurou-se verificar qual a contribuição semântica dos verbos de operação aspetual *começar a*, *passar a* e *continuar a* + infinitivo no PM. Assim sendo, (a) analisamos, por um lado, as restrições que tais verbos aspetuais impõem sobre os predicados que os selecionam e, por outro lado, (b) identificamos os contextos em que os mesmos verbos se realizam quando combinado com os tipos aspetuais de predicados base sobre os quais operam, numa perspectiva comparativa com o PE.

A análise dos dados levou-nos a concluir que, no domínio de dos verbos de operação aspetual *começar a*, *passar a* e *continuar a* +infinitivo no Português de Moçambique, não há sistematicidade relativamente ao uso dos Verbos de Operação aspetual (*começar a*, *passar a* e *continuar a*) + infinitivo em Português de Moçambique, visto que os informantes, em alguns contextos, flutuam entre a norma e instabilidade no conhecimento sobre a realização de verbos em estudo em Português. Tal instabilidade e a falta de sistematicidade no uso dos Verbos de Operação aspetual (*começar a*, *passar a* e *continuar a*) + infinitivo em PM, acreditamos que são sensíveis à variável dependente relacionada com o *Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique como L2*.

Alguns estudos realizados sobre o ensino de Língua Portuguesa em Moçambique consideram que a maior parte das dificuldades verificadas em aprendentes desta variedade do português tem a ver com o tipo de modelo de ensino unilingue, que vem sendo implementado desde a independência, o qual imprime uma alta incidência de reprovações e uma fraca taxa de literacia nos níveis mais elevados do ensino (cf. Chimbutane 2011).

Atualmente, os dados divulgados pelo MINED (2015) mostram que o ensino de LP em Moçambique resume-se em contexto de ensino de L2 para a maioria dos aprendentes. A experiência do pesquisador deste trabalho mostra que a LP não é só uma disciplina curricular, como outra língua estrangeira, é também a língua de instrução para todas as instituições de ensino público. Nesse contexto, é inevitável que se questione o modelo de ensino de LP como L2, que materiais são usados nas aulas de língua, perante horas previstas para a lecionação das aulas de LP, o tipo de gramática em ensino, os subsistemas de ensino privilegiados, a relação entre língua de ensino e língua 1 dos aprendentes. Quer dizer, a pedagogia da gramática da língua 2 em Moçambique estará a ser feita numa concepção correta como L2?

Referências

- Bertucci, R. (2010). *Verbos aspectuais e seus complementos: dados de aquisição do PB*. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Comrie, B. (1976) *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and relate problems*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cunha, L. F. (2016). "Algumas peculiaridades da construção *ir* +Infinitivo em Português Europeu". *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, p. 385-309.
- Cunha, L.F. (2013). "Aspetto" in: Raposo, E. B. P. et al. (Org.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 585-616.
- Freed, A. (1979). *The semantics of English aspectual complementation*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Laca, B. (2002). 'Spanish 'aspectual' periphrases: ordering constraints and the distinction between situation and viewpoint aspect', in: Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.). *From words to discourse: trends in Spanish semantics and pragmatics*. Oxford, Elsevier, p. 61-93.
- Laca, B. (2004). 'Romance 'aspectual' periphrases: Eventuality modification versus 'syntactic' aspect', in: Lecarme, J.; Guéron, J. (Eds.). *The Syntax of Time*. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 425-440.
- Oliveira, F. (2003). "Tempo e aspecto" in: Mateus, M. H. M. et al.(Org.). *Gramática da Língua Portuguesa*. 7.ed. Lisboa, Caminho, p.127-178.
- Oliveira, F. (1986). "O futuro em Português: alguns aspectos temporais e/ou modais". In *Actas do I Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, APL, p. 353-374.
- Oliveira, F.; Cunha, L.F.; Matos, S.; Gonçalves, A. (2001). 'Verbos de operação aspectual em PE e em PB: semântica e sintaxe'. *Boletim da ABRALIN*, vol. 26, n. especial I, p.380-385.
- Oliveira, F.; Cunha, L. F.; Gonçalves, A. (2004). "Aspectual verbs in European and Brazilian Portuguese". *Journal of Portuguese Linguistics*, vol.3, nº1, p. 141-173.
- Smith, C. (1997). *The parameter of Aspect*. 2.ed. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Marcadores discursivos interacionais no português falado na Ilha de Santiago, Cabo Verde

Emilly Sampaio Silva Veloso

Introdução

A Teoria da Variação e Mudança Linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) postula que a língua é um sistema heterogêneo e, por isso, ela sofre influência do contexto em que está inserido, ou seja, ela está sujeita à variação. Partindo desse pressuposto, analisamos os marcadores discursivos (MDs) no português falado em Cabo Verde (PCV) em situações reais de comunicação, com dados obtidos num modelo básico, que é a gravação de entrevistas individuais, esse é um método eficaz para se obter dados linguísticos confiáveis (Labov, 2008 [1972]).

Os MDs são estruturas responsáveis por auxiliar a construção dos discursos oral e escrito dos interlocutores na comunicação, podendo exercer a função tanto de conectores como a de gerenciadores da conversação. O presente capítulo apresenta os principais resultados da dissertação intitulada “Marcadores discursivos no português da ilha de Santiago, Cabo Verde”, que descreveu e analisou as diferenças e semelhanças existentes nos MDs no discurso oral do português cabo-verdiano, de acordo com os grupos sociais de falantes: (i) estudantes, (ii) professores e (iii) políticos.

Em consonância com a tese de Veiga (2009), Miranda (2013) reafirma o posicionamento quanto ao uso do cabo-verdiano sem o hífen, pois refere-se a língua materna dos cabo-verdianos, com isso concorda-se com o posicionamento teórico e se estende não só para a língua, mas também para os indivíduos. Para um maior entendimento dessa questão, remetemos o leitor à Miranda (2013) e à Veiga (2004). Reforçamos que esse uso não é consensual entre os pesquisadores e foi emitido um parecer pela Comissão Nacional para as Línguas favorecendo a utilização do hífen, que foi homologado pelo Ministro da Cultura.

A análise foi realizada a partir de dados recolhidos, em 2018, de um estudo anterior em uma disciplina na graduação, com 10 horas de duração, distribuídas em 57 arquivos, desses 26 arquivos foram transcritos e analisados com 08 das 29 entrevistas que foram transcritas por Lopes (2011), com média de duração de uma hora, realizadas no período de 2006-2007. As entrevistas das duas amostras foram realizadas na ilha de Santiago, em Cabo Verde.

Por meio de um levantamento bibliográfico inicial sobre os MDs, constatamos uma concentração de pesquisas especificamente sobre os marcadores nas variedades do português brasileiro (PB), como Marcuschi (1989), (1997), Silva e Macedo (1996), Valle (2000), Freitag (2007), e Risso, Silva e Urbano (2015) e do português europeu (PE), como Macário Lopes (2014), Teixeira, Ribeiro e Salgado (2016) e Macário Lopes e Carapinha (2017). Nesse sentido, é necessário que sejam realizadas mais pesquisas que abordem os MDs nas variedades do português falado em diferentes contextos, como no continente africano, particularmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Do mesmo modo, para entender o funcionamento do português cabo-verdiano, é necessário que haja um levantamento dos estudos sociolinguísticos que forneça ferramentas explicativas sobre o funcionamento e as características dos MDs no processo de interação social no discurso oral. Nesse sentido, surgiu o seguinte questionamento:

quais são e como encontram-se estruturados os MDs interacionais presentes no discurso oral do português cabo-verdiano na ilha de Santiago?

Em síntese, este capítulo tem os seguintes objetivos específicos: (i) Comparar os MDs interacionais encontrados no discurso oral do português cabo-verdiano, na ilha de Santiago de acordo com os três grupos sociais controlados na pesquisa e (ii) Contribuir para um melhor entendimento do uso dos MDs, apontando a necessidade de valorizar esses elementos linguísticos na gramática normativa e no processo educativo cabo-verdiano.

Estamos cientes que propomos tratar de um fenômeno pouco estudado no continente africano, especificamente em Cabo Verde, e por esse motivo, teremos como referência teórica estudos de autores brasileiros, que enquadram os MDs, no âmbito da Perspectiva Textual-Interativa, em especial Risso, Silva e Urbano (2015). A Perspectiva Textual Interativa foi criada por pesquisadores do grupo de pesquisa Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF), com o intuito de suprir as dificuldades em compreender os processos que auxiliam a construção do texto falado, e por esse motivo essa abordagem teórica compreende a linguagem como um fenômeno heterogêneo e estuda a língua em uso.

Essa perspectiva procura entender o funcionamento da língua e o espaço em que ela é utilizada. O processo em que ocorre a construção do texto falado é o principal objetivo, junto com os “fatores enunciativos que lhe dão existência e que se revelam nos próprios processos de elaboração textual” (Jubran, 2015, p. 35). Com isso, a perspectiva estuda o texto e, através dele, entende as funções textual-interativas, os procedimentos de estratégias e os métodos da estruturação textual.

Cabo Verde é um arquipélago, localizado a aproximadamente 500 km de Senegal, na costa ocidental africana. Foi povoado em 1462 e alguns séculos posteriores origina-se a sociedade cabo-verdiana com uma cultura e língua própria, o *kabuverdianu* (língua cabo-verdiana, ou crioulo cabo-verdiano). A nível político o país ficou sob o domínio colonial português até 1975. Com a independência política o país não se converteu em autonomia sociocultural e econômica. A nível linguístico, mantém-se a língua portuguesa como a única língua oficial e conseqüentemente a de ensino, em contraste com o *kabuverdianu* (língua materna da maior parte da população), que assim como nas épocas anteriores continuou sendo estigmatizada e inferiorizada por parte das elites política e literária local.

O contexto linguístico cabo-verdiano, devido à construção histórica-social da própria sociedade do país e a presença de uma diglossia linguística, suscita algumas reflexões sobre o papel social das línguas dentro dessa sociedade (A. Lopes, 2011, Veiga, 2015; Lopes, 2017; Alexandre, 2018).

Este capítulo encontra-se dividido em três partes principais. Na primeira, é feita uma pequena introdução de alguns trabalhos que se debruçam em pesquisar os MDs nas variedades do português dos PALOP. Na segunda parte, trouxemos alguns conceitos da Sociolinguística e, logo em seguida, como foi realizada a delimitação dos dados e as variáveis que foram selecionadas para a análise. Na terceira parte, fizemos uma comparação dos *corpora* utilizados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1. Marcadores discursivos

Os MDs são elementos indispensáveis para a formação dos textos em um contexto cognitivo e interpessoal. Esses elementos são responsáveis por influenciar os discursos de forma implícita ou explícita na fala dos locutores e interlocutores. Não há um consenso quanto à denominação dos MDs, que podem ser tratados como marcadores

conversacionais, operadores argumentativos, articuladores textuais, entre outros. Atuando tanto no aspecto interpessoal, através da interação entre falante e ouvinte e contribuindo no planejamento da fala, como no aspecto textual, através de elos coesivos entre partes do texto. Apesar das especificidades conceituais e o nível de categorização, Valle (2000), Freitag (2007), Risso, Silva e Urbano (2015), reforçam a dimensão multifuncional dos MDs.

Constatamos um expressivo número de trabalhos sobre os marcadores nas diferentes variedades do português, como no PB, no PE e alguns nos PALOP. Focaremos nos trabalhos que tenham analisado de algum modo os MDs nas variedades do português nos PALOP, mesmo que essas pesquisas não tenham como principal objetivo esses elementos linguísticos. Destacamos as pesquisas de Sousa (2016), Santos (2017), Oliveira, Zanolli e Andrade (2018), Veloso (2018) e Santos e Veloso (2020).

2. Sociolinguística

Existem regras para o uso da língua pelos falantes nativos, que difere conforme os contextos em que a língua é utilizada, isto é, existem variações da utilização da língua nas comunidades de fala. A principal preocupação em estudar a língua em seu contexto social é a escolha de qual o melhor método para utilizar de acordo com o meio em que o indivíduo está inserido (Labov, 2008 [1972]). No caso do português de Cabo Verde, não é diferente, pois, as línguas que fazem parte desse arquipélago são fruto de diversas situações de contato; lembrando que a língua que a maioria dos cabo-verdianos utilizam no seu cotidiano é a LCV e não o PCV. Perante este contexto, como coletar dados do PCV sem que o indivíduo participante monitore sua fala?

Sabemos que normalmente uma pessoa pode falar de diferentes formas dependendo do local, contexto e do interlocutor. No caso dos cabo-verdianos, durante a pesquisa de campo e no convívio com outros cabo-verdianos no Brasil, percebemos que, ao se comunicarem com a família, amigos e uns com outros, independente de existir uma aproximação pessoal, eles utilizam a LCV. Isso não é uma regra, existem exceções. O que queremos destacar, é que estamos analisando uma língua que, geralmente, ocupa um papel de prestígio social para as pessoas que a utilizam, por ser a única língua oficial do país.

A amostra de dados foi coletada em diferentes regiões da ilha de Santiago. A amostra de Lopes (2011) contém dados gravados na cidade da Praia (zona urbana e capital do país), com pessoas que passam a maior parte do tempo nesse lugar, ou seja, moram e trabalham. A amostra de dados de Veloso (2018) contém entrevistas gravadas em dois municípios: São Lourenço dos Órgãos e Assomada (localizados, respectivamente, no centro e na região norte da ilha de Santiago e ambos são compostos maioritariamente por zonas rurais), com indivíduos que moram e estudam nessas regiões.

Para a Sociolinguística, o material básico de análise é produzido nos grupos sociais, no convívio com as pessoas, ou seja, na comunidade de fala, que é responsável em explicar a distribuição social de diferenças e semelhanças das normas linguísticas, como por exemplo, o porquê de certos falantes compartilharem os “mesmos valores associados aos usos da língua, o que pode ser observado pelos julgamentos de valor (positivo ou negativo) conscientes aos usos linguísticos, em determinado tempo e espaço” (Freitag, 2017, p. 12), que os distinguem de outros grupos de falantes. Com isso, logo depois de decidirmos a comunidade que iria fazer parte da pesquisa, foram escolhidos os indivíduos (participantes) que iriam colaborar com amostras de sua fala.

De modo geral, essa escolha pode ocorrer através de pesquisa de campo, ou através de bancos de dados. Normalmente, os bancos de dados que se baseiam na perspectiva

Sociolinguística no Brasil são compostos por pessoas que correspondam aos seguintes aspectos: “i) ser falante de português; ii) ter nascido na comunidade e ser filho de pais igualmente nascidos na comunidade; iii) não ter morado fora da comunidade na fase da adolescência (período em que o vernáculo é adquirido)” (Freitag, 2017, p. 12), com o intuito da amostra ser o modelo da comunidade estudada e que se tenha uma padronização dos dados.

O processo da escolha dos participantes que irão fazer parte da amostra de dados (com os critérios citados anteriormente) dificulta o preenchimento de algumas células sociais, como, por exemplo, ter pais que nasceram na mesma comunidade que os filhos (Freitag, 2017). No caso de Cabo Verde, dois fatores podem explicar a extrema dificuldade de construir uma amostra de dados com uma célula social constituída unicamente por pessoas que nasceram na mesma comunidade que seus pais. O primeiro é o fato de o país enfrentar periodicamente severas secas e grande parte da população migrar para outros países gerando um fluxo migratório contínuo. O segundo é que em detrimento do pequeno tamanho do país (e conseqüentemente das ilhas), existe uma facilidade de locomoção entre os municípios e uma mobilidade significativa entre as ilhas do arquipélago.

3. Delimitação dos dados e variáveis consideradas

A constituição das amostras de fala que analisamos são as transcrições de 08 entrevistas do *corpus* de Lopes (2011) e 26 entrevistas do *corpus* de Veloso (2018), que foram gravadas em três cidades diferentes: Praia, São Lourenço dos Órgãos e Assomada, localizadas na ilha de Santiago em Cabo Verde.

A escolha dos indivíduos do *corpus* de Lopes (2011) se deu da seguinte forma: primeiro foi definido que ia ser analisadas somente as entrevistas com pessoas que nasceram e que vivem na ilha de Santiago, no sentido de fortalecer a dimensão comparativa com os dados do *corpus* de Veloso (2018), no qual os indivíduos também nasceram e são residentes dessa ilha; segundo delimitamos o número de oito entrevistas para serem analisadas, pressupondo um certo equilíbrio dessas entrevistas que têm em média uma hora de gravação com as 26 entrevistas que têm em média dezoito minutos do *corpus* de Veloso (2018). Apesar do fator sexo/gênero não ter sido colocado como um fator de análise na presente pesquisa, na escolha das entrevistas de Lopes (2011), fizemos uma divisão igualitária com 4 indivíduos do sexo/gênero masculino e 4 do sexo/gênero feminino.

Ressaltamos que não tivemos o intuito de fazer uma análise quantitativa/estatística aos moldes da Sociolinguística Variacionista, fazendo a codificação dos dados. Com isso, não rodamos os dados em nenhum sistema computacional, como por exemplo, o *GoldVarb X*. Priorizamos analisar somente as entrevistas entre documentador e entrevistados, totalizando 34 transcrições. Optamos por analisar se existe diferença no uso dos MDs de acordo com a função ocupacional dos três grupos, o primeiro grupo são os jovens estudantes, com os dados retirados de Veloso (2018) e o segundo são os professores e o terceiro são os políticos, com os dados retirados de Lopes (2011).

Como todos os participantes adultos entrevistados têm um emprego, utilizam o PCV com mais frequência e a maior parte desse uso ocorre no ambiente de trabalho, acreditamos que esse grupo se destaca como o grupo de prestígio na comunidade cabo-verdiana. Pois, a língua portuguesa era e continua sendo utilizada predominantemente nos espaços/documentos oficiais, nos lugares de destaque, por se tratar de uma população adulta o uso desta língua reflete no seu status social.

Descrevemos somente os marcadores que possuem a função de interacionais, por esse motivo, o primeiro passo foi fazer uma identificação dos MDs basicamente orientadores da interação, fazendo uma seleção inicial desses elementos em todo os *corpora*. Como podemos observar no exemplo a seguir:

(01)

ESV: O que você faz nas horas vagas e que lugares você me aconselha pra visitar?

AL01: *hmm* ... só dentro de país?

(Corpus Veloso, 2018, p.117)

(02)

AML: Por exemplo, com os amigos e familiares já me disse que fala em crioulo, e com colegas...

INF3: *mhm mhm*

(Corpus Lopes, 2011, p. 218)

Para isso, baseamo-nos no núcleo-piloto definidor dos MDs prototípicos proposto por Risso, Silva e Urbano (2015), que são exteriores ao conteúdo proposicional, sintaticamente independentes e comunicativamente não autônomos. Como podemos observar nos exemplos (01) e (02) acima, os MDs destacados têm os três traços definidores e apresentam a função de basicamente orientadores da interação. O exemplo (01) o marcador aparece no início do enunciado e logo após uma pergunta, mostrando que o falante não tinha certeza sobre o que foi perguntado, fazendo uma pergunta logo após utilizar o marcador discursivo, exercendo a função de retardar o enunciado. No exemplo (02), o marcador aparece sozinho no enunciado, desempenhando a função de *feedbacks*, pois está concordando com o que foi dito na fala da pesquisadora, mas continuando como ouvinte no diálogo.

Por optarmos em analisar somente os MDs interacionais, tomamos como base o conceito de interação que se refere não somente ao processo comunicativo entre duas pessoas ou mais, mas também ao processo de manifestação pessoal. Um exemplo desse processo é quando “o falante verbaliza avaliações subjetivas a propósito das significações proposicionais, envolvendo-se, pois, com o conteúdo, ou compromete, retoricamente, seu interlocutor” (Urbano, 2015, p. 454).

Ao entendermos o texto como algo sociocomunicativo que toma forma de acordo e no momento da interação, percebemos que todos os elementos textuais (incluímos aqui os MDs), terão a função de orientadores da interação, mesmo que esse traço não seja forte (Risso; Silva; Urbano, 2015, p. 375). Frisamos que é muito raro um marcador discursivo desempenhar exclusivamente uma função, por se tratar de um elemento que se molda de acordo com a dinâmica das relações textuais.

Um elemento é basicamente orientador da interação ao desempenhar a função de orientar na comunicação entre falante e ouvinte, na procura de certa aprovação do que está sendo dito, como por exemplo “*entendeu?*” e “*certo?*”, ou através de um acompanhamento da fala do indivíduo, mostrando que está prestando atenção em tudo que o outro fala, como por exemplo o marcador “*uhm uhm*”. Outro exemplo de marcador é “*digamos*” que evidencia o envolvimento interpessoal, na maioria das vezes esses marcadores podem corresponder a automonitoramento (Risso; Silva; Urbano, 2015, p. 375).

Desse modo, os MDs interacionais são elementos multifuncionais que surgem no momento em que o falante elabora o seu enunciado, ou seja, na fala em interação sendo responsáveis por planejar, manter e organizar a interação entre os interlocutores na construção do comentário, no processo de interação (Freitag; Silva; Evangelista, 2017).

Ao afirmarmos que iremos considerar o núcleo-piloto definidor para selecionar os MDs, tomamos como base Silva, Risso e Urbano (2015), que apresentam três traços básicos. O primeiro traço é que os MDs são exteriores ao conteúdo proposicional, ou seja, são elementos que não necessariamente contribuem para o conteúdo que está sendo proferido, mas contribuem “para a sua modalização e para o seu movimento organizacional, ao inscreverem nele condições ou circunstâncias variadas” (Risso; Silva; Urbano, 2015, p. 377).

O segundo traço é a independência sintática com o intuito de observar se os MDs desempenham algum tipo de (característica com) função essencial, em conformidade com a gramática tradicional, na estruturação gramatical da oração. O terceiro e último traço é a falta de autossuficiência comunicativa, ou seja, os MDs são elementos que não conseguem constituir enunciados proposicionais sozinhos.

Como destacamos, os MDs fazem parte do enunciado e não do conteúdo em si, mas são fundamentais para o pragmatismo do conteúdo abordado ao serem responsáveis pelas atitudes em relação ao que está sendo abordado pelo interlocutor, “a checagem de atenção do ouvinte para a mensagem transmitida, a orientação que o falante imprime a natureza do elo sequencial entre os elementos textuais” (Risso; Silva; Urbano, 2015, p. 389).

Com o intuito de descrever os MDs interacionais e perceber se o seu uso decorre de acordo com o contexto que está sendo utilizado e a escolha de cada elemento conforme o grupo de jovens e adultos esperamos encontrar algumas especificações. Como dissemos no início desta seção, o principal interesse da Sociolinguística são as regras variáveis da língua, que é quando os falantes de uma comunidade de fala utilizam a língua de acordo com os contextos: social, linguístico e estilístico.

O fenômeno linguístico em análise são os MDs interacionais e as variantes são os diferentes marcadores encontrados que desempenham esta função de acordo com o seguinte fator linguístico: função textual-interativa e o fator extralinguístico: ocupação social. Realizamos uma análise descritiva dos MDs interacionais considerando esse grupo de fatores. Com isso, os dois grupos de fatores que consideramos na análise dos MDs interacionais são: (i) função textual-interativa: fático de natureza imperativa e entonação exclamativa, fático de natureza ou entonação interrogativa, *feedbacks* e início de respostas/comentários; e (ii) função social: estudantes, professores e políticos.

Depois de delimitado os condicionadores internos e externos, vamos especificar cada um. Na função textual-interativa, foram observados os seguintes traços: (a) **fático de natureza imperativa e entonação exclamativa**, são os marcadores utilizados pelo falante para chamar a atenção do ouvinte, como os MDs “*olha!*” e “*veja!*”; (b) **fático de natureza ou entonação interrogativa**, podem ser produzidos após dois tipos de enunciados: o declarativo e o interrogativo. O primeiro aparece normalmente após o interlocutor produzir um enunciado afirmativo (uma declaração), um exemplo são os marcadores “*né?*” e “*certo?*”, o segundo aparece após o interlocutor construir um enunciado interrogativo (normalmente depois de perguntas retóricas ou não), um exemplo é o marcador “*ãh?*” e “*hein?*”; (c) *feedbacks* geralmente são produzidos pelo ouvinte em duas circunstâncias: “isoladamente, retroalimentando o falante e mantendo-o no seu papel discursivo, e no início do turno do ouvinte, possibilitando a este assumir o papel de falante” (Urbano, 2015, p. 454), um exemplo são os marcadores “*uhn uhn*” e “*certo*” e (d) **retardador de resposta/comentário**, são os marcadores responsáveis para que o falante ganhe tempo para formular o enunciado, utilizados para tomar o turno da fala, como o marcador discursivo “*ah*”.

A função social dos interlocutores é um dos fatores analisados por acreditarmos que o uso dos MDs pode ser diferente entre os estudantes, professores e políticos, por se tratar

de indivíduos com diversas ocupações, eles ocupam papéis totalmente diferentes na sociedade cabo-verdiana, com isso, frequentam esferas sociais diferentes. O primeiro é composto por jovens e o segundo por adultos (professores e políticos) que fazem uso do PCV constantemente no ambiente de trabalho, sendo este o grupo que ocupa um lugar de prestígio por utilizarem a norma culta da língua. Além de constatarmos que os MDs normalmente são estigmatizados na sociedade e nos livros didáticos de Cabo Verde.

Resumindo, a análise descritiva dos MDs foi realizada de acordo com os fatores internos e externos da língua. Apresentados os processos metodológicos utilizados, na seção seguinte, passaremos para a comparação dos dados encontrados.

4.Comparação dos marcadores discursivos interacionais nas amostras

Com o intuito de comparar os MDs interacionais utilizados nas duas amostras, Veloso (2018) e Lopes (2011), fizemos um levantamento desses elementos linguísticos de acordo com as três ocupações sociais: (i) 26 estudantes, (ii) 4 professores e (iii) 4 políticos, que os interlocutores desempenham na ilha de Santiago.

Foram encontrados 21 MDs interacionais nas amostras analisadas, com 599 ocorrências, que são divididos de acordo com a ocupação social. Percebemos que a frequência do uso dos MDs é **maior** com o grupo dos estudantes, sendo esses os que mais utilizaram os marcadores interacionais, correspondendo a 69,1% das ocorrências e **menor** tanto no grupo de professores que condiz com 20%, quanto com os políticos que representa 10,9%. Posto isso, os políticos foram os que menos utilizaram os MDs interacionais, já os estudantes são os que mais utilizaram esses marcadores.

Com isso, foi possível constatar que embora a faixa etária não tenha sido considerada para a análise em questão, o grupo de estudantes (composto por adolescentes), teve um número maior de ocorrências de MDs interacionais do que os adultos (tanto os professores, quanto os políticos). Agrupamos os MDs interacionais que desempenham a mesma função na amostra, conforme verificamos no quadro (01):

Quadro 1: MDs que desempenham a mesma função nas amostras analisadas

MARCADORES	FUNÇÕES
<i>ahn, hmm/mhm e ahh (ah/a:)</i>	Retardador de resposta/comentário
<i>mhm mhm, uhum e aham</i>	Feedbacks (fáticos retroalimentadores)
<i>né?, não é?, não?, ãh?/ahn?, ah é?, está a compreender?, está a ver? e entendeu?</i>	Fático de natureza interrogativa
<i>Ya</i>	Fático de natureza confirmativa e/ou reforçador do enunciado
<i>ah não!, oh pá!, ah!, olha, olhe, repare e veja</i>	Fático de natureza imperativa e entonação exclamativa

Fonte: Elaboração própria

Acerca da frequência em que os MDs interacionais são usados de acordo com a função, na presente amostra, é possível destacar as funções de: (i) feedbacks os MDs foram utilizados 12 vezes, que corresponde a 2,02% das ocorrências; (ii) fático de natureza confirmativa e/ou reforçador do enunciado o marcador “*ya*” que foi utilizado 13 vezes,

que equivale a 2,18%; (iii) fático de natureza imperativa e entonação exclamativa, com 30 ocorrências, que condiz a 5,033%; (iv) fático de natureza interrogativa com 171 ocorrências, 28,69% e (v) retardador de resposta/comentário, com 370 ocorrências 62,08%.

Quanto aos MDs interacionais que são utilizados por falantes dos três grupos ocupacionais só podemos destacar dois, o primeiro é o marcador “a: (ahh/ah)” com a função de retardador de resposta/comentário. Esse marcador teve 129 ocorrências, dessas 83 foram realizadas pelos estudantes, correspondendo a 64,34%, os professores utilizaram o marcador 19 vezes, que equivale a 14,72% e os políticos que utilizaram 27 vezes, correspondendo a 20,93%. E o segundo é o marcador “mhm/hmm” que tem a mesma função, teve 56 ocorrências, dessas 54 foram utilizadas pelos estudantes e as duas restantes por um professor (INF16) e um político (INF9) respectivamente.

No que se refere aos MDs interacionais com base verbal “*está a ver?*”, “*veja*”, “*olhe*”, “*olha*”, “*está a compreender?*”, “*repare*” e “*entendeu?*” que correspondem a somente 3,86% da amostra, com 23 ocorrências, destas, 22 foram utilizadas pelos falantes adultos (17 pelos políticos e 5 pelos professores) e o marcador “*entendeu?*” foi utilizado por um estudante (AL18) uma única vez, desse modo, constatamos a baixa frequência da utilização desses marcadores na amostra. Esses marcadores chamaram a nossa atenção pelo fato de existirem diversos trabalhos publicados sobre o uso desses MDs no PB. Podemos destacar além das pesquisas de Urbano (1999; 2001; 2015), também as pesquisas de Freitag (2008), Valle (2000; 2020), Rost Snichelotto e Gorski (2011), Rost Snichelotto (2004, 2014), Freitag, Silva e Evangelista (2017), entre outros.

Em relação aos MDs interacionais “*não é?*” e “*né?*”, que correspondem a 148 ocorrências, o marcador “*não é?*” utilizado somente pelos adultos (os professores com o maior número de ocorrências, 87 e os políticos com 7) e o marcador “*né?*” que foi utilizado exclusivamente pelos estudantes, com 54 ocorrências. Esses marcadores também são chamados de requisitos de apoio discursivo (RADs), que é um grupo (ou uma subcategoria) dos MDs (Macedo; Silva, 1996), (Freitag, 2008), (Valle, 2001, 2014, 2020) e (Alcântara, 2018). Dessa forma, podemos estar diante de um processo de mudança linguística, pois o marcador parece seguir o percurso “*não é?*” > “*né?*” que é o de locução para a redução frasal (Urbano, 2015) e (Freitag; Silva; Evangelista, 2017).

É possível verificar que os marcadores “*ah não!*” (02), “*oh pá!*” (01), “*ah!*” (12), “*olha*” (07), “*olhe*” (01), “*repare*” (02) e “*veja*” (05) que tem a função de fático de natureza imperativa e entonação exclamativa são exclusivos dos falantes adultos, sendo os políticos o grupo que mais utilizam os MDs com essa função, com 21 ocorrências, e os professores com 09, dessas o marcador “*ah não!*” foi utilizado por um professor duas vezes (INF23).

Quanto ao marcador discursivo interacional “*ya*”, foi utilizado exclusivamente pelos estudantes, com 13 ocorrências. Assim como conseguimos observar *in loco* e com a análise dos dados, esse marcador não está presente somente no PCV, mas também na LCV, usado principalmente pelos mais jovens. Ressaltamos que embora não seja o principal foco deste trabalho, não conseguimos constatar, até o presente momento, a origem desse elemento.

O “*ya*” também é utilizado com muita frequência em Angola, no português falado em Libolo. Neste caso, esta palavra foi levada para a Angola pelos alemães, a partir de 1921, e é mais utilizado pelos jovens angolanos (Figueiredo, 2016 *apud* Oliveira; Zanolli; Andrade, 2018). No caso do “*ya*” presente nas línguas caboverdianas, embora o arquipélago tenha sido uma importante rota do tráfico de escravizados, é pouco provável que o “*ya*” utilizado no país tenha origem do alemão ou da influência das línguas usadas em Angola, pois, historicamente o arquipélago recebe pouco fluxo migratório da Alemanha ou da região africana da qual a Angola faz parte. A nossa hipótese, é que o “*ya*”

utilizado em Cabo Verde tem origem da língua inglesa, uma vez que o país desde o século XIX mantém um fluxo migratório para os EUA, país esse que tem o maior contingente de cabo-verdianos fora do arquipélago. Ou seja, nossa hipótese é de que o “*ya*” é um empréstimo do inglês, na LCV e posteriormente da LCV para PCV.

Percebemos que os estudantes utilizaram 09 MDs interacionais que são: “*ahn*”, “*ahh*”, “*né?*”, “*hmm*”, “*aham*”, “*uhum*”, “*ãh?*”, “*ya*” e “*entendeu?*” e tem um número maior de ocorrências (412), ou seja, eles fazem o uso dos mesmos marcadores por mais vezes. Seguido dos professores, que utilizaram 10 marcadores: “*não é?*”, “*olha*”, “*a:/ah*”, “*ah!*”, “*não?*”, “*mhm mhm*”, “*mhm*”, “*está a ver?*”, “*veja*” e “*ah não!*” com 119 ocorrências, enquanto os políticos utilizam 14 MDs, que são: “*não é?*”, “*olhe*”, “*olha*”, “*ahn?*”, “*ah é?*”, “*a:/ah*”, “*ah!*”, “*não?*”, “*repare*”, “*mhm*”, “*está a ver?*”, “*veja*”, “*está a compreender?*” e “*oh pá*” com 65 ocorrências. Posto isto, os políticos têm uma maior variedade de marcadores discursivos interacionais e o menor número de ocorrências.

Importante ressaltar que os MDs são elementos linguísticos multifuncionais, isto é, eles desempenham diferentes funções de acordo com o contexto em que estão inseridos que são “determinantes, como entoação, posição e articulação com os enunciados que escapam ou que lhes são adjacentes” (Urbano, 2015, p. 480), (Guerra, 2007). Com isso, as formas que elencamos desempenham principalmente essas cinco funções, não impossibilitando esses (21) marcadores de exercerem outras funções, ou funções simultâneas.

Considerações finais

Este trabalho traz uma pequena amostra do que foi encontrado na pesquisa da dissertação e, por isso, teve como objetivo apresentar os MDs interacionais encontrados nas 26 entrevistas do *corpus* de Veloso (2018) e 08 entrevistas do *corpus* de Lopes (2011) no PCV. Fizemos uma análise comparativa entre os marcadores utilizados pelos diferentes falantes, de acordo com a ocupação social: estudantes, professores e políticos. Para isso, nos baseamos nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

Cabe destacar algumas pistas a serem seguidas nas futuras pesquisas, visando aprofundar/complementar a pesquisa. Constatamos a necessidade de (i) aprofundar a análise dos contextos em que ocorre o uso de cada marcador discursivo no enunciado; (ii) comprovar se os marcadores “*não é?*” e “*né?*” indicam o processo de mudança linguística; (iii) especificar a origem do marcador discursivo “*ya*” e (iii) analisar os marcadores discursivos sequenciadores.

Por fim, acreditamos que esse trabalho, seja uma contribuição, mesmo que modesta, para o melhor entendimento e a valorização do PCV. Quanto aos MDs ao apresentar a funcionalidade que esses elementos desempenham no processo comunicativo, independente da língua que o falante utiliza, a nossa pretensão foi de reforçar a importância da inclusão desses elementos nos manuais didáticos de Cabo Verde, não para ensinar aos estudantes como utilizar esses elementos linguísticos, mas para que os alunos consigam distinguir as múltiplas funções dos marcadores, já que são elementos indispensáveis para a comunicação entre os interlocutores.

Referências

- Alexandre, N. (2018). Aquisição de Português L2 em Cabo Verde: alguns aspectos morfosintáticos do contato. In: Oliveira, M. S.D.; Araújo, G. A. (Org.). *O português na África atlântica*. São Paulo, Humanitas/FAPESP. p. 139-164.
- Freitag, R. M. Ko. (2007). Marcadores discursivos não são vícios de linguagem! Interdisciplinar. *Revista de Estudos em Língua e Literatura*, [S.l.], vol. 4, p. 21-32.
- Freitag, R. M. Ko. (2008). Marcadores discursivos interacionais na fala de Itabaiana (SE). *Revista do GELNE*, vol. 10, nº 1/2, p. 21-32.
- Freitag, R. M. Ko. (2017). *Documentação sociolinguística: coleta de dados e ética em pesquisa*. São Cristóvão, Ed. UFS.
- Freitag, R. M.; Silva, R.B. da; Evangelista, F. R. de S. (2017). Marcadores discursivos interacionais: diferentes metodologias, diferentes resultados. *Revista Diacrítica*, Braga. Vol. 31, nº1, p. 55-75.
- Guerra, A. R. (2007). *Funções textual-interativas dos marcadores discursivos*. São José do Rio Preto. 233f. Dissertação (Mestrado em Análise Linguística), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto.
- Jubran, C. S. (2015). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*, vol.1, São Paulo, Contexto.
- Labov, W. (2008[1972]). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo, Parábola.
- Lopes, A. M. V-C de M. (2011). *As Línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. 586f, 2011. Tese. Doutorado em Linguística:Sociolinguística, Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Lopes, F. J. (2017). *Análise morfosintática das construções-wh no português falado em Cabo Verde*. 367f. Tese. Doutorado em Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Macário Lopes, A. C. (2014). Contributo para o estudo sincrónico dos marcadores discursivos 'quer dizer', 'ou seja' e 'isto é' no português europeu contemporâneo. *Revista Diacrítica*, Braga. vol. 28, p.33-50.
- Macário Lopes, A. C.; Carapinha, C. (2017). Por outras palavras e digamos: marcadores de reformulação? *Revista Galega de Filoloxía*, vol. 18. p. 115-131.
- Marcuschi, L. A. (1997). Marcadores Conversacionais. In: Junior, B. A.; Campedelli, S. (Org.). *Análise da Conversação*. São Paulo, Editora Ática, p. 61-74.
- Oliveira, M. S. D. de; Zanolli, M. de L.; Andrade, G. M. de. (2018). Marcadores Discursivos no português falado em Angola, subvariedade Libolo um estudo inicial de base prosódico pragmática. *Filologia e Linguística Portuguesa*, vol. 20, nº Esp., p.159-186.
- Risso, M. S. (2015). Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: Jubran, C. S. (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo, Contexto, p. 391-452.
- Risso, M. S.; Silva, G. M. de O.; Urbano, H. (2015). Traços definidores dos marcadores discursivos. In: Jubran, C. S. (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo, Contexto, p. 371-390.
- Rost-Snichelotto, C. A. (2014). Correlação entre sequências discursivas e marcadores discursivos de base verbal: um caso de variação estilística ou de motivação semântico-pragmática? In: Gorski, E.M.; Coelho, I. L.; Souza, C. M. N. de. (Org.). *Variação Estilística: Reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis, Insular, p. 225-244.
- Santos, K. R. C. dos. (2017). O elemento portanto nas variedades brasileira e africana do português: valores semânticos e relações retóricas. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, vol. 27, nº 55, p. 159-183.

- Sousa, B. M. do S. C. de. (2016). *A polidez em entrevistas de falantes de língua portuguesa de Cabo Verde e Timor Leste*. Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza.
- Teixeira, C. F. S.; Ribeiro, E. P.; Salgado, S. R. da S. (2016). Marcadores discursivos na oralidade. *Revista Eletrônica de linguística dos estudantes da Universidade do Porto*, Porto, vol.5, s/n.
- Urbano, H. (2015). Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: Jubran, C. S. (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo, Contexto, vol.1, 2015, p. 453-482.
- Urbano, H. Marcadores conversacionais. In: Preti, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 5.ed. 2001, p. 81-103.
- Valle, C. R. M. (2000). Marcadores Discursivos: considerações sobre os limites entre a gramaticalização e a discursivização. *Working Papers em Linguística*, UFSC, vol.4, nº 1, p. 104-113.
- Valle, C. R. M. (2020). Discursivos e Multifuncionalidade: atuações textuais de itens voltados para a interação. *Working Papers Linguíst*, Florianópolis, vol.21, nº1, p. 197-219, jan./jul., 2020.
- Veiga, M. (2015). Cabo Verde: da Diglossia à Construção do Bilinguismo. *Revista Papia*, São Paulo, vol.25, nº2, p. 177-187, 2015.
- Veloso, E. (2018). *Marcadores discursivos no português de Cabo Verde: uma descrição preliminar*. 56 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa). São Francisco do Conde.
- Veloso, E. S. S.; Santos, E. F. dos. (2020). Marcadores discursivos no português falado na ilha de Santiago (Cabo Verde). *Inventário*, Salvador [S.I], vol. 26, nº1, p. 311-331. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/38423>.
- Weinreich, U.; Labov, W.; Herzog, M. I. (2006[1968]). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo, Parábola.

As orações relativas na modalidade escrita do português em Moçambique

Mariana Santana Santiago de Oliveira

Introdução

As estratégias de relativização, construções correlatas às orações subordinadas adjetivas na tradição gramatical, coocorrem a partir de três formas variantes: a estratégica canônica, também chamada de estratégia padrão, e duas estratégias não-canônicas, as chamadas estratégias cortadora e copiadora, como ilustram os exemplos a seguir, extraído de um corpus oral representativo da norma urbana do Português falada em Maputo:

(1) “depende da zona em que tu estás a viver [...]” (PMO A-1-M); (relativa padrão)

(2) “...elas sempre têm uma personagem que se identificam [...]” (PMO A-2-M); (relativa cortadora);

(3) “essa crise derivou-se do nosso ex-presidente que ele pediu dívida a um valor muito elevado [...]” (PMO A-1-M); (relativa copiadora)

Para o corpus da modalidade oral, esta pesquisa utilizou a amostra principal do corpus Moçambique-PORT (Vieira; Pissurno, 2016) do Projeto CorporaPort, sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No português europeu, a variação entre as três estratégias de relativização está condicionada a questões relacionadas à escolaridade e ao *continuum* oral-escrito (Alexandre, 2000; Arim et al, 2005; Duarte, 2012). No português brasileiro, a estratégia cortadora é apontada como a mais produtiva (Mollica, 1977; Tarallo; 1983). Quanto às variedades do português faladas em África, as estratégias padrão e cortadora foram as mais utilizadas nos *corpora* de trabalhos de Alexandre; Gonçalves; Hagemeyer (2011) e Alexandre; Hagemeyer (2015). No português em Moçambique, nas investigações realizadas, as relativas copiadoras foram descritas principalmente nas relativas de genitivo (Chimbutane, 1996; Gonçalves, 1996; Gonçalves; Stroud, 1998).

Ainda no que se refere às estratégias de relativização na modalidade oral em Moçambique, os trabalhos de, Oliveira; Gomes (2022) e Oliveira (2023) revelam uma estreita correlação entre distribuição das estratégias e os níveis de escolarização: quanto menor o índice de escolaridade do falante, maior o favorecimento da estratégia não canônica cortadora. Além disso, em Oliveira (2023), também se constatou que (i) a função de complemento desfavorece a implementação da relativa cortadora; (ii) o pronome relativo *que* favorece a implementação da estratégia relativa cortadora; e (iii) falar apenas português desfavorece mais a implementação da estratégia não-canônica cortadora do que as outras línguas de contato.

Neste trabalho, busca-se contribuir para a compreensão sobre o funcionamento das estratégias de relativização no Português em Moçambique, uma vez que a análise aqui apresentada se encarrega de observar de forma explanatória, as estratégias de relativização em um gênero escrito, no caso, notícias *online*, visando a observar o funcionamento das estratégias de relativização na escrita jornalística.

Para isso, foi construído um *corpus* a partir de notícias publicadas no site de dois jornais sediados em Moçambique, – *O País* e *Notícias*, que são de ampla circulação nacional na mídia impressa. Para a construção do *corpus*, foram recolhidas notícias, durante três

semanas, entre maio e junho de 2022, as quais foram classificadas a partir de quatro editorias: (i) política, (ii) economia, (iii) desporto, e (iv) nacional/sociedade. Os 1549 dados foram recolhidos, organizados e analisados através do *Excel*.

Tendo em vista o fenómeno variável analisado nesta pesquisa – as estratégias de relativização do Português em Moçambique –, toma-se aqui por base a Teoria da Variação e Mudança (Weireich; Labov; Herzov, 1968), a qual entende a língua como um sistema ordenado, no qual uma mudança pressupõe coocorrência de formas equivalentes. Como o foco das análises que se baseiam na Teoria da Variação e Mudança são as regras variáveis, cabe aos estudos com base nessa teoria compreender como funciona a alternância entre as formas variantes e as restrições que são impostas pelo próprio sistema linguístico e pela estrutura social que se vale desse sistema para que a variação entre as formas se processe.

1.A sociolinguística do português em Moçambique

Moçambique é um país multicultural e multilíngue, localizado na África Austral, que tem o português como língua oficial. Em Moçambique, o português está em contato com pelo menos 20 línguas do grupo Bantu. Além disso, os falantes estão em contato com línguas estrangeiras como é o caso do Inglês, Árabe, Hindi, Guajaradi e Urdu, além de cinco línguas asiáticas (Firmino, 2002; Lopes, 1998 apud Chimbutane, 2018). Com 801.573km² de extensão, Moçambique é formado por 11 províncias: Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane Gaza, Maputo e a cidade de Maputo, capital do país; e em cada uma dessas províncias fala-se ao menos uma língua Bantu e o português (Pissurno, 2017, p.75).

A Língua Portuguesa, desde a independência do país, encontra-se em ascensão e segue sendo falada cada vez mais por mais moçambicanos. Além disso, mantém seu privilégio, o que corrobora o crescimento dos falantes de português no país. Em 1980, 24,4% da população afirmava falar português, em 1997, 39,8% da população, e em 2007, 50,4% da população, incluindo aqueles que falavam o português como primeira língua (Chimbutane, 2012, p. 92-93). Quanto ao número de falantes de português como primeira língua, em 1980, 1,2% da população afirmava ter o Português como primeira língua, em 1997, 6,5% da população e em 2007, 10,7% da população, o que mostra a tendência de crescimento da população que tem o português como língua materna.

O português é um recurso crucial atualmente para os moçambicanos, pois permite acesso ao mercado de trabalho formal, sendo importante em termos socioeconômicos. Por outro lado, as línguas autóctones são importantes para a comunicação familiar (Chimbutane, 2018), tendo certa valorização devido sua expressão identitária. Estudos sociolinguísticos, em decorrência desse fator, se tornam cada vez mais necessários, pois oferecem meios para a compreensão tanto dos aspectos estruturais da variedade do português em Moçambique que se encontra em formação, quanto para a compreensão dos condicionamentos extralinguísticos que moldam a norma em construção. O termo português moçambicano faz jus a essa realidade, como observa Chimbutane (2018, p. 102, tradução nossa).

O uso do termo português moçambicano pode levar a supor a existência de uma norma unificada de português falado em todo o país ou, pelo menos, que existe alguma forma de padronização estabelecida em Moçambique, o que não é o caso. Na verdade, como em outros textos pós-coloniais (p.ex. Hickey, 2005 e Schmied, 2006, em relação aos Inglês em Ásia e no Leste da Ásia, respectivamente), existem diferentes graus de variação quanto ao português falado em Moçambique.

A ideia vinculada em português em Moçambique se mostra mais fiel à variedade retratada, que continua em formação, e que parece estar bem longe de ter uma norma estabilizada. Português em Moçambique abarca a pluralidade de variedades que o português assume no território moçambicano, principalmente se levado em conta a multiplicidade de contatos linguísticos aos quais pode estar sujeita. Em decorrência desses fatores, é importante seguir investigando o que constitui a heterogeneidade do português em Moçambique e os fatores sociolinguísticos que corroboram para o desenvolvimento único dessa nova variedade.

Para Timbane (2014, p. 11), a nativização da língua portuguesa em Moçambique aumenta na medida em que aumenta o número de seus falantes. Esse aumento no número de falantes é motivado pelo prestígio social e político do português. A partir desse fato, a forma com que o português é utilizado e visto na sociedade também determina a forma de funcionamento de instituições moçambicanas, como é o caso da imprensa. Sendo a nativização um processo de aculturação em que uma língua mais ampla se torna próxima ao contexto sociocultural em que é falada (Kachru, 2982), é possível e provável que o português falado no país seja influenciado pelas línguas africanas com que o português está em contato no país, todavia, não é comum que normas não privilegiadas tenham acessos à espaços de privilégio, pois a norma de referência é quase sempre a canônica europeia.

2.A imprensa em Moçambique

A imprensa em Moçambique é um dos setores da sociedade moçambicana que ainda está em formação, bem como a variedade do português falado no país, tendo em vista a demora de um contexto que possibilitasse uma imprensa independente e os problemas decorrentes dessa demora influenciada por questões política (ver Chichava; Pohlmann, 2010).

A imprensa moçambicana atravessa aspectos problemáticos desde a formação de sua base, pois a Lei da Imprensa (Lei nº 18/91), por exemplo, só foi promulgada em 1990, devido ao controle estatal durante o regime monopartidário que se instaurou de 1975 até 1990, uma vez que, logo após a independência de Moçambique, uma das primeiras providências tomadas pela FRELIMO foi o controle da imprensa, a fim de utilizá-la como instrumento para consolidar a unidade nacional.

No entanto, mesmo após a promulgação da constituição pluralista e liberal (Artigo 74), da Lei de Imprensa (Lei nº 18/91) e da criação do Conselho Superior de Comunicação Social (CSCS), órgão que se incumbia de assegurar a independência dos meios de comunicação social e liberdade de imprensa, havia inclinação da imprensa pública vinculada ao estado. Em 2006, por exemplo, a FRELIMO defendeu que os membros da Comissão Nacional de Eleições deviam ser escolhidos entre os funcionários do CSCS.

Além de questões políticas, outros fatores também corroboraram para o atraso do desenvolvimento da imprensa moçambicana. Os jornais privados, por exemplo, não possuem gráfica própria, o que dificulta a impressão de boa qualidade e quantidade. O custo elevado para a eletricidade, papel e transporte, também atrapalha o desenvolvimento da imprensa em Moçambique (Chinchava; Pohlmann, 2010, p. 134). Para além dos fatores de logística, outro fator com impacto negativo para a imprensa moçambicana é a sua difusão apenas em Língua Portuguesa, o que dificulta que haja alcance de um maior número de pessoas, uma vez que boa parte da população ainda tem uma língua Banto como primeira língua.

Chinchava e Pohlmann (2010) ainda reforçam que, além da baixa qualidade no geral, a maior parte dos profissionais de imprensa são jovens e sem muita experiência. Com isso, a baixa qualidade do jornalismo em Moçambique também se relaciona com a atual crise no sistema educacional, pois apesar de haver uma multiplicação de escolas e universidades, não há uma melhor formação de profissionais e acadêmicos (Chinchava; Pohlmann, 2010, p.135).

Seria necessário, por isso, a criação de um estatuto do jornalista que organizassem os deveres e direitos dos jornalistas a fim de tornar a carreira menos precária e mais coerente, pois muitos profissionais de jornalismo ocupam cargos políticos e públicos ao mesmo tempo, gerando conflito de interesse. Fonseca; Garcia (2014, p.121) também abordam que, desde o período monárquico, até mesmo no século XX, a imprensa foi controlada por fatores externos aos meios de comunicação, que interviam e influenciavam no ambiente político, uma vez que muitos jornalistas estavam envolvidos na vida política, incluindo representantes de interesses privados e grupos sociais. A imprensa em Moçambique sempre esteve relacionada a fatores externos, desde o período colonial, o que até atualmente prejudica a o desenvolvimento da imprensa no país.

Devido a essas razões, a imprensa moçambicana pode pouco expressar a realidade dos moçambicanos, bem como a variedade do português falado em Moçambique, tendo em vista a dificuldade do desenvolvimento da Imprensa no país e o histórico de uma imprensa frágil às forças políticas (Fonseca; Garcia, 2014, p.115). Essas questões podem ser corroboradas também pelo incentivo recorrente ao uso da norma padrão europeia distante da realidade dos falantes de português moçambicana.

Considerando o grau de amadorismo da prática de imprensa em Moçambique, a mídia impressa não manifesta uma variedade com indícios representativos da comunidade moçambicana. A partir disso, a investigação do Português utilizado nos veículos de informação pode oferecer amostras interessantes sobre essa variedade em formação, que apresenta elementos relevantes na língua falada. Observar a forma como a imprensa moçambicana lida com a Língua Portuguesa pode esclarecer questões vinculadas ao imaginário dos moçambicanos acerca do idioma. Por consequência, será possível observar se a escrita do português em Moçambique parece “alienígena” quando comparada à modalidade oral para os falantes do português em Moçambique, variedade a qual apresenta grande particularidade devido à sua identidade multilinguística e multicultural.

3.Descrição do *corpus* metodologia

Para uma análise preliminar do uso das orações relativas na modalidade escrita do português em Moçambique, optou-se por investigar o uso das estruturas em questão em notícias de editorias de (i) política, (ii) economia, (iii) desporto, e (iv) nacional/sociedade, publicados em veículos de imprensa sediados em Maputo. Para isso, foram utilizadas as versões online de dois jornais que são de ampla circulação - *O País* e *Notícias* -, distribuídos por todo o país.

Durante três semanas, entre de maio e julho de 2022, foram recolhidos dados de 152 reportagens do jornal *O País* e 121 do jornal *Notícias*. Do *O País*, foram contabilizadas 199 orações com funções oblíquas, de um total de 1240 orações relativas, e do *Notícias*, 52 orações com funções oblíquas. O Quadro 1 a seguir apresenta a distribuição das orações por jornal e por editoria. Para a análise dos 251 dados das orações relativas com função oblíqua, foram utilizadas as variáveis apresentadas no **Quadro 1**:

Quadro 1: Distribuição das orações relativas com funções oblíquas por editoria nos jornais de Moçambique

Jornal	Política	Economia	Desporto	Nacional/ Sociedade
<i>O País</i>	44	27	78	50
<i>Notícias</i>	10	7	22	12

Fonte: Elaboração da autora

Para a análise dos 251 dados, foram utilizadas as variáveis apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2: As variáveis investigadas para o *corpus* escrito

LINGUÍSTICAS	SOCIAIS
Função sintática do antecedente	<u>Jornal</u> <i>O País</i> <i>Notícias</i>
Referencialidade do antecedente	
Distância entre o antecedente e o pronome relativo	<u>Tipo de editoria</u> <i>política,</i> <i>economia,</i> <i>desporto,</i> <i>nacional/ sociedade</i>
Função sintática do pronome relativo	
Tipo de preposição que rege o pronome relativo	
Tipo de pronome relativo	
Verbo da oração relativa	<u>Tipo de discurso do texto</u> <i>Discurso jornalístico</i> <i>Fala reportada</i>

Fonte: Elaboração própria

A variável jornal foi dividida em *O País* e *Notícias*; o tipo de editoria em desporto, economia, nacional/sociedade e política; e o tipo de discurso do texto em discurso jornalístico - quando o discurso é prototipicamente jornalístico - e fala reportada, - quando o discurso é uma citação.

(4) Na sua vez de intervir, o Provedor da Justiça colocou **desafios habituais com que as pessoas se debatem na garantia dos seus direitos**, a avaliar pelas queixas apresentadas. (**Jornal *O País*; editoria de política; discurso jornalístico**)

(5) Numa **altura em que os nossos países se debatem com o espectro da escassez alimentar agravada pelos fenómenos globais**, com destaque para as mudanças climáticas, a pandemia da COVID-19, o terrorismo, entre outros desafios, devemos renovar o nosso compromisso para a materialização efetiva da Agenda 2063 da União Africana, na perspectiva de edificarmos, nós próprios, a África que queremos”, lê-se na mensagem do Presidente da República, Filipe Nyusi. (**Jornal *O País*; editoria de política; discurso reportado - citação**)

Os dados em questão também foram analisados com base no *Excel* e da plataforma *Rstudio*. Quanto às hipóteses, esperava-se que:

(a) Os contextos de discurso reportado, em que se busca reproduzir a fala dos participantes dos fatos relatado nas notícias, favorecessem a ocorrência da não-canônica cortadora;

(b) Por conta do alto grau de monitoramento linguístico e tentativa de aproximação da variedade padrão na modalidade escrita da língua, houvesse um predomínio da estratégia de relativização padrão nos contextos em que prevalece o relato de eventos sem que haja a tentativa de reprodução da voz dos participantes.

4.Resultados

Em uma análise preliminar, recolheram-se 1240 orações relativas do jornal *O País*, e 309 estruturas no jornal *Notícias*, 309. A diferença no número de orações recolhidas nos dois jornais ocorreu em razão de *O País* apresentar toda a notícia de forma gratuita, enquanto *Notícias* apresentava parte da notícia e sugeria “Ler mais...” para aqueles que optassem por assinar o jornal. Como a pesquisa aqui realizada não tinha a intenção de uma ampla investigação, tendo em vista a intenção preliminar com relação à análise das orações relativas na modalidade escrita no português em Moçambique, optou-se por recolher apenas as orações da parte oferecida gratuitamente, já que a quantidade recolhida para o estudo aqui feito já cumpria a finalidade proposta. Todavia o número de orações em que o pronome relativo, na oração encaixada, exercia funções preposicionadas (argumentos e adjuntos) não foi expressiva, levando em conta a totalidade de orações. De todos os 1549 dados de orações relativas recolhidas, apenas 251 exercia função preposicionada. A **Tabela 1** apresenta esses resultados:

Tabela 1: Distribuição geral quanto função à sintática das orações relativas

	Dados	%
Orações em que o pronome relativo assume função não preposicionada (Sujeito/objeto direto/predicativo)	1298	83,7%
Orações em que o pronome relativo assume função preposicionada (argumentos e adjuntos)	251	16,2%

Fonte: Elaboração da autora.

Dos 251 dados analisados em que o pronome relativo exercia função preposicionada, apenas 4 apresentaram a regra não-canônica cortadora:

(6) Luísa Diogo entende que este é um risco que o país não pode correr, porque “seria a pior situação que passaríamos enquanto país”. (**Oração relativa cortadora de complemento relativo**) (Jornal *O país*; editoria de Política; fala reportada)

- (7) No ano que se celebra 50 anos da morte de Kwami Nkrumah, os africanos juntam-se em Acra, capital do Gana, para discutir a situação política, económica e social. Até porque 25 de maio é o dia da União Africana. (**Oração relativa cortadora de adjunto adverbial**) (Jornal *O país*; editoria de Política; discurso jornalístico)
- (8) Depois do jogo com eSwatini, os Mambas continuam no país a trabalhar com os jogadores locais até ao dia 29 de maio, sexta-feira, dia que partem para estágio na África do Sul. (**Oração relativa cortadora de adjunto adverbial**) (Jornal *O país*; editoria de desporto; discurso jornalístico)
- (9) Olhando para a região norte de Moçambique, o livro destaca o Rubi, as diversas variedades das turmalinas e os minerais do grupo do Berilo, para no final dizer que é a beleza destes minerais que induziu o Museu Nacional de Geologia e o professor e Geólogo João Marques a abraçar este projecto que visa contribuir para o conhecimento destes minerais que o país dispõe e que são fonte, desde há milhares de anos, de encanto e fascínio. (Oração relativa cortadora de complemento relativo) (Jornal *O País*; edital de Nacional/ Sociedade; discurso jornalístico)

A oração apresentada em 6 é de uma oração relativa não-canônica cortadora de complemento relativo de uma notícia oriunda do jornal *O País*, da editoria de política. Quanto ao tipo de discurso, esse se caracteriza como fala reportada, o que pode explicar a relativa não-canônica nesse contexto, uma vez que, ao reportar a fala de alguém na escrita, é provável que mais variantes prototípicas da modalidade oral emergam. A oração relativa vista em 7 se trata de uma oração relativa de adjunto adverbial, do jornal *O País*, encontrada também na editoria de política. No entanto, esse apresenta discurso impessoal. Sendo assim, a utilização da estrutura não-canônica cortadora, tendo em vista o “corte” da preposição *em*, pode ser vista como um “erro”, considerando o grau de monitoramento que tem como objetivo atingir a norma padrão esperada pelo gênero textual notícia.

A oração apresentada em 8 se caracteriza como uma oração relativa cortadora de adjunto adverbial e foi encontrada no jornal *O País*, pertencente à editoria de desporto, e o discurso é impessoal, assim como do exemplo 7. Já a oração relativa cortadora presente em 9 é uma oração relativa cortadora também do Jornal *O País*, pertencente à editoria nacional/sociedade. Quanto ao tipo de discurso presente na oração, essa se encaixaria na categoria “discurso jornalístico”, pois é a apresentação de um livro feita pelo geólogo Vice-Presidente da Associação Geológica de Mineira de Moçambique. A partir dessa consideração, pode-se dizer que, assim como na oração vista em 7 e 8, esse tipo de construção pode ser considerada um “equívoco” devido à utilização da relativa não-canônica cortadora.

Tendo como resultados apenas 4 orações relativas não canônicas cortadoras que exerciam função sintática preposicionada, em um universo de 1549 dados, convém retomar as regras linguísticas apresentadas por Labov (2003): a regra categórica opera com 100% de frequência, não apresentando indício de variação; a regra semicategórica

apresenta frequência de 1% a 5%, sugerindo regra variável ou anuncia de uma regra que está passando pelo processo de se tornar variável (Labov, 2003, p. 242); já a regra variável opera entre 5% e 95% de variação, tornando-se o escopo de investigação sociolinguística.

As relativas padrão somaram 98,4% das ocorrências das orações relativas no *corpus* investigado, enquanto as cortadoras representam 1,6% do *corpus* analisado, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 2: Distribuição geral das variantes padrão e cortadora no *corpus* escrito

Estratégia	Frequência	Número de dados
Relativas padrão	98,4%	247
Relativas cortadoras	1,6%	4

Fonte: Elaboração da autora

Dessa forma, tem-se assim uma regra semicategórica, o que poderia sugerir um indício ou resquício de variação. A diferença na frequência entre a estrutura canônica padrão e a estrutura não-canônica cortadora já era esperada, levando em conta o nível de monitoramento em um gênero escrito em que se espera a manifestação de variantes mais próximas à norma padrão. Considerando ainda a improbabilidade de atuação de princípios universais da gramática, tem-se como expectativa que o texto escrito siga a padronização de referência, no caso, o português europeu.

O *corpus* recolhido não apresentou indícios de que pertence a uma variedade em que a relativa não-canônica cortadora tem sido massivamente utilizada em contextos em que o pronome da oração relativa exerce função preposicionada. Essa informação mostra que a modalidade escrita analisada, representada pelo gênero notícia, tem uma gramática que a aproxima da padronização de matiz europeia e não reflete a dinâmica variável encontrada nos dados de modalidade oral, que apresentam favorecimento da estratégia cortadora.

Considerações finais

Enquanto na modalidade oral encontra-se uma regra variável tendendo para a utilização da estratégia cortadora em contextos em que o pronome relativo exerce função de argumento preposicionado ou adjunto (Oliveira, 2023), na modalidade escrita, nota-se uma regra semicategórica em favor da relativização padrão. Esse resultado ocorre, pois compreende-se aqui que, provavelmente, os dados de relativas cortadoras tratam-se de “desvios” da norma cometidos pelos escritores das notícias. Com isso, pode-se dizer que a modalidade escrita do português utilizado em Moçambique se configura como uma variedade estrangeira, se parecendo “alienígena” quando comparada com a modalidade oral.

Faz-se necessário, dessa forma, investigar de forma mais rigorosa o português em Moçambique na modalidade escrita, uma vez que a análise aqui apresentada teve caráter explanatório, sendo utilizado apenas um gênero escrito. Rever e reajustar as opções metodológicas pode ser uma opção para esse tipo de análise, ao considerar que pesquisar sobre uma variedade ainda em formação é um processo desafiador (Gonçalves, 2021). Tratando-se da modalidade escrita do português em Moçambique, seria ideal a investigação de um *corpus* mais extenso, com dados de diferentes gêneros escritos,

visando atestar o funcionamento da modalidade escrita do português utilizado em Moçambique.

Por fim, a pesquisa apresentada buscou mostrar uma possibilidade de investigação de uma variedade em formação, expondo caminhos possíveis para novas pesquisas da área da Variação e Mudança. A partir disso, espera-se futuramente, trabalhar com um corpus mais extenso e, futuramente, com diferentes gêneros da modalidade escrita.

Referências

- Alexandre, N.; Hagemeyer, T. (2012). Os crioulos da Alta Guiné e do Golfo da Guiné: uma comparação sintáctica. *Revista Pápiá*, vol.22, nº2, p.233-251.
- Alexandre, N.; Hagemeyer, T. (2013). Estratégias de relativização de PPs no mundo luso-atlântico: crioulos de base lexical portuguesa e variedades do português. In: Moura, D.; Sibaldo, M. (Eds.). 2013. *Para a história do português brasileiro: sintaxe comparativa entre o português brasileiro e língua crioulas de base lexical portuguesa*. Maceió, EDUFAL, p. 49-71. vol. III, Tomo IV.
- Alexandre, N. (2000). *A estratégia resumptiva em relativas restritivas do português europeu*. Dissertação. Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Arim, E.; Ramilo, M.; Freitas, T. (2005). Estratégias de relativização nos meios de comunicação social portugueses. In: Freitas, T.; Mendes, A. (Org.). *Actas do XIX Encontro Nacional da APL*. Lisboa, APL, p. 279-288.
- Cezario, M. M; Votre, S. (2008). Sociolinguística. In: Martelotta, M. E. (Org.). *Manual de Sociolinguística*. São Paulo, Contexto, p. 141-155.
- Chichava, S. I; Pohlmann, J. (2008). Uma breve análise da imprensa moçambicana. In: Brito et al. (Org.). *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos, p. 127-138.
- Chimbutane, F. (1996). A estratégia de pronome resumptivo na formação de orações relativas de OD e de OBL do português de Moçambique. In: *Actas do XI Encontro nacional do APL*, vol. III, 225-248. Lisboa: Colibri.
- Chimbutane, F.S. (2012). *Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo, Instituto Nacional de Estatística.
- Chimbutane, F. (2018). Portuguese and African languages in Mozambique: a sociolinguistic approach. In: Álvares Lopez, L; Gonçalves, P; Avelar, J. (Eds.). *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. 89-110.
- Duarte, I. (2012). Relativas cortadores: inovação ou variação? In: *II Congresso de Linguística Histórica*. São Paulo: USP, 2012.
- Firmino, G. (2002). *A "questão linguística" na África pós-colonial: o caso de português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo, Promédia.
- Gonçalves, P.; Stroud, C. (1998). *Panorama do português oral de Maputo: Estruturas gramaticais do português: problemas e exercícios*, Vol. 3. Caderno de Pesquisa, 27. Maputo: INDE, 1998.
- Gonçalves, P. (1996). *Português de Moçambique: uma variedade em formação*, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane.
- Gonçalves, P. (1997). Tipologia de erros de Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: Gonçalves, P.; Stroud, C. (Org.). *Panorama do Português oral de Maputo: A construção de um Banco de "erros"*. Vol. III, NDE - Cadernos de Pesquisa nº24. Maputo.

- Gonçalves, P.(2013). O português em África. In: Raposo, E. B. P. et al. (Org.). *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa, Calouste Gulbenkian, p.157-178.
- Gonçalves, P.(2021). *Opções metodológicas na pesquisa sobre o Português em Moçambique*. YouTube, 24 de março de 2021. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=csUQbMk4u5s&t=34s>. Acesso em: 27 out. 2022.
- Kachru, B. B. (2001). *Indian english: a sociolinguistic profile of a transplanted language*. 1976.
- Labov, W. *Principles of linguistic change: social factors*. Vol.2, Oxford: Wiley Blackwell.
- Labov, W. (2003). Some sociolinguistic principles. In: Paulston, C. B.; Tucker, G. R. (Org.). *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford, Blackwell, p.235-250.
- Mollica, M. C. (1977). *Estudo da cópia nas construções relativas em português*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Oliveira, M. S. S. de. (2023). *As orações relativas no português em Moçambique: um confronto entre fala e escrita*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Oliveira, M. S. S. de; Gomes, D. K. (2022). As orações relativas na variedade urbana do Português em Moçambique: uma abordagem sociolinguística. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, nº 72, p. 76–97. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/46548>. Acesso em: 21 out. 2022.
- Pissurno, K. C. S. (2017). *A concordância verbal de terceira pessoa do plural na variedade moçambicana do Português: uma abordagem sociolinguística*. Dissertação. Mestrado em Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tarallo, F. (1983). *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. 1983. 273f. PhD Dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Timbane, A. A. (2014). Que português se fala em Moçambique? Uma análise sociolinguística da variedade em uso. *Revista Vocábulo*, vol. VII. São Paulo, 2014.
- Weinreich, U.; Labov, W.; Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In: Lehman, W.; Malkiel, Y. (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin, University of Texas press.

A monotongação no português sergipano (Brasil) e angolano

Adilson Wagner Oliveira de Matos
Keila Vasconcelos Menezes

1.Introdução

A monotongação é um fenômeno fonológico no qual há a redução de um ditongo para um monotongo. Com relação a esse fenômeno, Cristófaros-Silva (2023, p.98) destaca que, embora já tenha recebido atenção na literatura linguística, há ainda uma necessidade de mais estudos nas diferentes variedades do português. Nessa perspectiva, buscamos descrever, a monotongação no português sergipano sustentando basicamente nos estudos de Mota (1986), Jesus, Santos, Santos (2010) e Souza (2022) para o português do Brasil (Sergipe) e no português angolano (Katala; Pedro, 2022), país com maior número de falantes de português na Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa.

Nesta pesquisa faz-se um estudo comparativo dos contextos que favorecem ou desfavorecem a monotongação nessas duas variedades do português e verificar suas similaridades e/ou divergências. Como principais resultados, pudemos observar que em ambas as variantes o fenômeno de monotongação é muito frequente e acontece nos mesmos contextos do português sergipano, com algumas pequenas diferenças, como na palavra “Referência”, na variante angolana [ʃefe'rẽⁿʃa], a consoante da última sílaba variará para uma fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/, e no português sergipano [ʃefe'rẽⁿsə], a consoante da última sílaba será uma fricativa alveolar desvozeada /s/.

A fonte dessas diferenças se baseia nos contextos sociolinguísticos nos dois contextos. Em Angola, o português é influenciado pelas línguas bantu, pelas línguas khoisan que estão em permanente contato. Devido às guerras as pessoas se deslocaram da zona rural para a zona urbana, fato que acelera o surgimento e consolidação de uma variedade.

Com isso, esperamos contribuir com a descrição fonético-fonológica das variedades do português ainda pouco descritas e valorizadas, bem como destacar a necessidade de mais estudos que contemplem esse fenômeno, não só no português brasileiro, mas também nos países africanos de língua portuguesa. É verdade que ainda há preconceito com relação às variedades locais, especialmente na África lusófona em que ainda não foram construídos e publicados instrumentos do tipo dicionários e gramáticas das variedades. O preconceito com relação às variedades locais resulta da ideologia colonial segundo a qual as línguas africanas eram “dialetos” o que é e foi sempre refutado pelos estudos linguísticos. Não existe uma única forma de falar português por isso os africanos, influenciados pelos contextos locais também possuem uma variedade que não pode ser menosprezada, mas sim estudada e valorizada, pois revela como a língua é dinâmica e se articula de acordo com os contextos sociolinguísticos (Labov, 2018).

A língua é um sistema dinâmico e, por conseguinte, faz parte de sua natureza uma multiplicidade de modificações possíveis, que se dão nos níveis fonético, fonológico e sintático. Callou (2005, p.44) aponta que “o comportamento fonológico não é amorfo, mas, ao contrário, o aspecto mais estruturado da língua”. Desse modo, a autora destaca que os processos fonológicos agrupam-se como (i) – processos que acrescentam ou mudam a especificação dos traços, como a nasalização, a palatalização, a harmonização vocálica e a metafoia; (ii) – processos que inserem segmentos, como a ditongação e a epêntese, e; (iii) -

processos que apagam segmentos, como a síncope, a aférese é a apócope. Nesse último grupo, se insere a monotongação.

Em relação a alguns dos principais materiais de descrição fonético-fonológica do português brasileiro, temos, como principais pressupostos, que a monotongação é favorecida pelos ditongos decrescentes “ou”, e também o “ei”, quando seguido de fricativas /ʃ, ʒ/ ou diante do tepe. Em ditongos crescentes com início em [i], o fenômeno é favorecido a partir da sequência segmental [iɪ] como em “série” [ˈsɛɾi] cárie [kaɾi] e com início em [u], a exemplo de “árduo” [ˈahdu] vácuo [ˈvaku]. (Colischonn, 1999; Callou, 2005; Bisol, 2013; Cristófaros-Silva, 2017, 2023).

Sendo assim, como ocorre a monotongação em se tratando de outras variedades do português brasileiro ainda pouco contempladas em relação à descrição do fenômeno em questão, como o português sergipano? E em relação ao português realizado em outros países, a exemplo dos países africanos de língua oficial portuguesa? Acerca desse assunto em especial, à “redução nos ditongos decrescentes” Cristófaros-Silva (2023, p.98) destaca que, embora esse fenômeno já tenha recebido atenção na literatura, há ainda uma necessidade de mais estudos nos diferentes dialetos do português.

Nessa perspectiva, buscamos descrever, nesse artigo, a monotongação no português sergipano, menor Estado do Brasil, e no português angolano, país com maior número de falantes de português do continente africano. De acordo com o Recenseamento Geral da População, 71% dos angolanos falam português (INE, 2014). De salientar que dos 27.641 milhões de habitantes, 25.289 milhões (91,4%) moram na zona rural, tal como mostram os dados de INE (2014, p. 28). Para a descrição da monotongação do português sergipano, destacamos Mota (1986), Jesus et al. (2010) e Souza (2022). Para o português angolano, traremos a descrição proposta por Katala e Pedro (2022). Buscamos, com esse artigo, trazer um comparativo dos contextos que favorecem ou desfavorecem a monotongação nessas duas variedades do português e verificar suas similaridades e/ou divergências.

Com isso, esperamos contribuir com a descrição fonético-fonológica de variedades do português ainda pouco descritas e valorizadas, bem como destacar a necessidade de mais estudos que contemplem esse fenômeno, não só no português brasileiro, mas também nos países africanos de língua portuguesa. O capítulo se divide em três momentos: Na seção 01, discutimos o fenômeno da monotongação a partir de Collischonn (1999), Callou (2005), Bisol (2013) e Cristófaros-Silva (2017, 2023), em uma perspectiva mais voltada aos falares da região Sul do Brasil. Na seção 02, direcionamos nosso olhar à descrição de estudos que tomaram como foco a descrição da monotongação em variedades ainda pouco contempladas, a saber: Sergipe, a partir de Mota (1986), Jesus et al. (2010) e Souza (2022), e Angola, a partir de Katala e Pedro (2022) e finalmente tecemos as considerações finais.

2.A monotongação: contextualizações iniciais

O fenômeno da monotongação, em termos simples, resulta da redução de um ditongo para um monotongo, e são vários os fatores que possibilitam a ocorrência desse fenômeno fonológico. Antes de traçarmos as características da monotongação em Angola e no estado de Sergipe, faz-se necessário que observemos o que alguns (mas) dos(as) principais teóricos e teóricas da fonética e fonologia postulam sobre o assunto. Para compreendermos o fenômeno em pauta, partimos, primeiro, para uma breve conceituação de sílaba e sua constituição.

Collischonn (1999, p.91) aponta que, em relação ao status de unidade fonológica para a sílaba, este foi sendo alcançado aos poucos a partir da segunda metade dos anos

1970, com pesquisas como a de Hooper (1976) e de Kahn (1976). Sobre a relação entre os elementos constituintes da sílaba, a autora aponta duas diferentes perspectivas, sendo uma delas a autosegmental, referente à postulação de que a sílaba seria constituída por elementos que se relacionam igualmente, a seguinte forma:

(1) σ
p a r

A letra grega “ σ ” indica a sílaba, enquanto camada independente, à qual os segmentos se ligam. Uma outra forma de entender os constituintes da sílaba, definida como teoria métrica da sílaba, é a partir da existência de diferentes “níveis de relacionamento” entre seus componentes, sendo ela composta pelo ataque (A) e pela rima (R), que por sua vez é formada pelo núcleo (Nu) e pela coda (Co), conforme podemos observar no exemplo (2), retirado de Collischonn (1999, p.92):

(2) σ

A R

Nu Co

Qualquer um desses constituintes pode ser vazio, exceto pelo núcleo da rima, que é uma vogal. Podemos ilustrar esse exemplo, de forma bem didática, com a palavra “mar”, em que:

(3) σ

A R

Nu Co

m a r

Embora não haja consenso acerca dessa discussão, para este artigo, entendemos que a última forma de representação arbórea dos constituintes da sílaba é o mais adequado, para que possamos ilustrar de forma mais produtiva a relação entre os segmentos e suas posições na sílaba no processo de monotongação.

Acerca dos ditongos, Collischonn (1999, p.111) afirma que estudiosos como Câmara Jr (1969), Lopez (1979) e Bisol (1989) defendem a não-existência dos ditongos crescentes. A sequência glide - vogal seria resultante de uma fusão entre as rimas de duas sílabas. Desse modo, os ditongos crescentes sempre irão variar com o hiato, como em “quiabo”, que poderá ser [ki’abu] ou [’kjabu]. Em se tratando da sequência consoante velar - glide, como em “qualquer”, onde não há a alternância anteriormente referida, trataria-se de uma unidade monofonemática, ou seja, uma única unidade fonológica. Como exemplifica Collischonn (1999, p.112), seria da seguinte maneira:

(4) /k^wal/

 σ

A R

k^w a l

Entendemos, a partir dessa explanação, que a monotongação não ocorreria no “ditongo crescente”, seja ele nas condições onde ocorre alternância com o hiato, como em *[ka’bu], ou quando se trata da sequência velar + glide. Desse modo, passemos, agora, aos ditongos decrescentes e as condições para a monotongação. Como veremos mais adiante, a partir da descrição de Cristófaros-Silva (2017, 2023), essa postulação de “ditongo crescente” sofre variação a depender do(a) autor(a).

Uma vez que, como vimos, o ditongo crescente não seria considerado um ditongo por vários teóricos e teóricas, resta-nos direcionar o olhar ao ditongo decrescente. Acerca dele, Bisol (1989 *apud* Collischonn, 1999, p. 113) aponta a existência de dois tipos de ditongos decrescentes, sendo estes os “ditongos leves” e os “verdadeiros ditongos”. Os ditongos leves são aqueles ligados a apenas um elemento V e anteriores a uma palatal, sendo, portanto, passíveis de sofrer a monotongação, como no exemplo (5):

(5) p[ej]xe ~ p[e]xe
am[ej]xa ~ am[e]xa
c[aj]xa ~ c[a]xa

De fato, o processo de palatalização progressiva de oclusivas, comum em algumas comunidades interioranas do Nordeste, favorece a monotongação em palavras que, diante do fonema em sua forma oclusiva, não seria possível, a exemplo de. /'no.tʃi/ e /'o.tʃu/.

Os verdadeiros ditongos seriam aqueles onde há a ocorrência de dois elementos V, conforme observado no exemplo (6), onde temos as formas não-possíveis de monotongação sinalizadas por um asterisco (*):

(6) p[aw]ta - *p[a]ta
r[ej]tor - *r[e]tor
c[oj]tado - *c[o]tado

Embora os conceitos apresentados sejam bastante produtivos para a compreensão do fenômeno, baseamo-nos em experiências empíricas como residentes do estado de Sergipe, no Nordeste brasileiro, e devemos destacar a existência de monotongação em ditongos crescentes em sílabas átonas, como em polí[sja] ~ poli[sa] e imundi[sja] ~ imundi[sa]. Essa colocação não desqualifica, de modo nenhum, o trabalho de descrição mencionado. Devemos nos atentar ao ano de publicação do mesmo (1999), onde os estudos de análise e descrição fonético-fonológica tomando falas interioranas nordestinas não eram tão desenvolvidos como hoje.

Para Bisol (2013, p.21), a sílaba é “um constituinte prosódico que contém outros constituintes como parte de sua formação”. A teórica destaca, como ditongos variáveis, os ditongos decrescentes “ou” e o “ei”, quando ocorrido diante das fricativas /ʃ, ʒ/ ou diante do tepe. Bisol (2013) traz, ainda, alguns interessantes exemplos do Projeto Norma urbana Linguística Culta (NURC), a fim de ilustrar essas ocorrências identificáveis em Bisol (2013, p. 44, grifos da autora):

... a gente vive de motorista o dia intero (inteiro) D2 SP 360
... o depósito de doze mil cruzeros (cruzeiros) D2 RJ 355
... fala poco (pouco) D2 SP 360:104
... tudo tem base com pexe (peixe) DID RJ 355:118
... eles fazem bolinho de fejão (feijão) DID RJ 355:165
... só assim na brincadeira (brincadeira) DID POA 045:180

Agora, trataremos da descrição da monotongação pela linguista Cristóforo Silva (2017, 2022). No “Dicionário de Fonética e Fonologia” (Cristóforo-Silva, 2017), a monotongação recebe a seguinte definição:

Monotongação *monophthongization* fenômeno fonológico em que um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal. A monotongação ocorre, em português, com **ditongos decrescentes**, como, por exemplo, em *f[e]ra > f[e]ra*, *b[[a]xa > b[a]xa*, *l[oy]co > l[o]co*, ou com **ditongos crescentes** *qu[ɛ]to > qu[e]to*, *alíq[ɔ]ta > alíq[o]ta*. (Cristóforo-Silva, 2017, p. 153, grifos da autora)

Descrição semelhante se encontra em Cristóforo-Silva (2023), onde a autora traz algumas colocações acerca do fenômeno nos subtópicos referentes aos ditongos crescentes e decrescentes, apontando os contextos linguísticos que favorecem a redução dos ditongos:

Em relação aos ditongos crescentes, a autora aponta que, no português brasileiro, estes são sempre orais, e os define como “uma sequência de glide-vogal” (2023, p.95). Cristóforo-Silva (2023, p.96) destaca reduções que ocorrem em ditongos crescentes com início em [i] e [u] e compostos por duas vogais de mesma qualidade vocálica, como [iɪ] e [uʊ], a exemplo de “série” [ˈsɛɪ] / cárie [ˈkaɪ] e “árido” [ˈahɪ] / vácuo [ˈvaku]. Cristóforo-Silva utiliza o termo “reduções” para descrever o que se conhece como “monotongação”.

Para os ditongos decrescentes, são destacados alguns contextos que favorecem a monotongação, sendo eles os casos dos ditongos decrescentes orais com término em [ɪ], a exemplo de [aɪ] e [eɪ], nos quais o glide não se manifestaria foneticamente. Cristóforo-Silva exemplifica com “caixa” [ˈkaɪ] e “feira” [ˈfɛɪ]. Ela ocorre em substantivos, adjetivos e em formas verbais, como em “feira”, “faceira” e “cheirar”, não sendo possível sua redução quando se encontra em posição final de palavra, como em “sai” e “sei”. A autora destaca, ainda, mais dois exemplos nos quais a redução não ocorre: “gaita”, e “seita”. Embora não haja explicação para o porquê, a partir dos teóricos e teóricas anteriormente consultados(as), sabemos que tratam-se de casos de ditongo anterior a consoantes oclusivas.

Já em relação aos ditongos decrescentes orais terminados em [ʊ], a redução pode ocorrer em grande parte dos substantivos e adjetivos, a exemplo de “couro” [ˈkɔʊ], exceto quando o ditongo posiciona-se ao fim da palavra. Cristóforo-Silva (2023) aponta, ainda, que a redução ocorre no meio e no final de palavras, como em “dourar” [ˈdɔʊh] e “sou” [ˈso]. Na subseção destinada à descrição dos ditongos decrescentes nasais, não há quaisquer menções ao fenômeno de redução, portanto, subentende-se que, nesse contexto, a teórica não observa a possibilidade da monotongação. Tendo realizado essa revisão acerca da descrição do fenômeno da monotongação e seus contextos linguísticos, passamos, agora, para a descrição do fenômeno a partir das variedades em pauta.

3. A monotongação no português sergipano e angolano

3.1. Português sergipano

O estado de Sergipe, localizado na região nordeste do país, tem uma população de aproximadamente 2.338.474 habitantes (IBGE, 2010) e é o menor estado do território brasileiro. Já existem alguns estudos sobre fenômeno de monotongação no estado (Mota, 1986; Jesus; Santos; Santos, 2010; Souza, 2022), mas o que nos motivou a escolha dessa comunidade de fala foi o fato de evidências, como Mota (1986) e Jesus et al. (2010), apontarem para contextos diferentes de monotongação nessa variante.

Mota (1986) concentrou-se na monotongação do ditongo decrescente oral [eɪ] em dados de cinco falantes de baixa escolaridade do município de Ribeirópolis, localizado no interior do estado de Sergipe, utilizando a amostra que constitui o Atlas Linguístico de Sergipe, o *corpus* tinha aproximadamente doze horas e meia de registro magnetofônico. O objetivo da sua pesquisa foi descrever os contextos que determinam ou favorecem o fenômeno, para isso ela os agrupou a partir do ambiente e contexto seguinte ao ditongo: mediais pré-vocálicos, mediais pré-consonânticos e finais de palavras.

Em relação ao contexto pré-vocálico, Mota (1985, p. 121) notou que a variação do ditongo [eɪ] em um monotongo está relacionada à qualidade da vogal que ocorre logo após o ditongo. Em outras palavras, quando o ditongo é seguido por uma vogal central [a], há uma variação entre a permanência do ditongo e a monotongação para um único som (corr[eɪ]a ~ corr[e]a). Todavia, quando o ditongo é seguido por uma vogal alta posterior [u], geralmente o ditongo é mantido (ch[eɪ]o).

Em relação ao contexto mediais pré-consonânticos, Mota (1986, p. 122) constatou que a redução do ditongo [eɪ] está relacionada à qualidade da consoante subsequente. Quando a consoante seguinte é um /t/ pronunciado como oclusiva dental [t], normalmente o ditongo é mantido (estr[eɪ]to, pref[eɪ]tura). Porém, quando, a consoante seguinte é realizada como africada palatal surda, [tʃ] ocorre uma variação entre a preservação do ditongo e a monotongação, tendendo para a preservação do ditongo (estr[eɪtʃ]o ~ estr[etʃ]o). Ademais, quando o ditongo [eɪ] é seguido por uma fricativa pós-alveolar, ocorre uma variação entre a sua preservação e monotongação, exceto nos casos das palavras "aleijado" e do verbo "deixar" e suas conjugações, onde prevaleceu a forma simplificada do ditongo, ou seja, a forma monotongada.

Em relação ao contexto de final de palavra, Mota (1986, p. 123) notou que, assim como em outras variedades do português falado no Brasil, o ditongo tende a ser conservado, com pouquíssimas exceções. Ademais, a autora mostra ainda, por meio das análises dos dados, que a ocorrência do ditongo [eɪ] realizado como [eɪ] ~ [ɛ], em palavras como t[eɪ]ú e al[eɪ]jado, o configura como um traço dialetal da comunidade em questão.

Outro estudo realizado em Sergipe foi com estudantes de nível universitário. Souza (2022) realizou em sua dissertação um estudo acerca do fenômeno de monotongação dos ditongos decrescentes orais [oʊ], [eɪ], [aɪ] e [oɪ] na fala espontânea e na leitura em voz alta de universitários sergipanos. O *corpus* de sua pesquisa foi constituído da amostra Deslocamentos 2020, que compõe o Banco de Dados Falares Sergipanos (Freitag, 2013). A amostra é constituída por entrevistas sociolinguísticas, com duração média de uma (1) hora, realizadas com estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. José Aloísio de Campos, localizado no Município de São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

A amostra conta com as variáveis: sexo/gênero (masculino ou feminino), tempo de curso de graduação (início ou fim) e deslocamento geográfico dos estudantes para a universidade. Foram selecionadas doze (12) entrevistas sociolinguísticas e doze (12) leituras em voz alta realizadas com os mesmos falantes, todos residem em Aracaju, a

capital do Estado de Sergipe, com o objetivo de comparar a ocorrência do fenômeno em dois contextos estilísticos (fala espontânea e leitura em voz alta) por meio da investigação de pistas acústicas visuais.

Na sua pesquisa Souza (2022) constatou que a monotongação não pode ser analisada como um processo homogêneo; uma vez que sua distribuição varia em função do ditongo. Aqui listamos alguns contextos que Souza (2022) apresentou em seus resultados sobre a monotongação em Sergipe.

Ditongo decrescente oral [oʊ]

Em relação ao ditongo [oʊ] a monotongação é considerada uma mudança já implementada no português brasileiro (Freitas, 2017; Silveira, 2019). A investigação de Souza (2022, p. 81) mostrou que o percentual de monotongação de [oʊ], na amostra analisada, foi elevado e de que 90% das ocorrências de [oʊ] foram realizadas com o apagamento da semivogal do ditongo.

Em relação ao contexto seguinte ao ditongo, de acordo com o autor não há relação entre a monotongação de [oʊ] e o contexto seguinte ao ditongo. Segundo o autor o processo de monotongação apresentou altos percentuais em todos os fatores controlados, indicando que a monotongação desse ditongo na amostra analisada ocorreu de forma independente do contexto subsequente do ditongo. Portanto, não se pode afirmar que exista algum fator que iniba esse processo.

Quanto à posição do ditongo na palavra, observou-se que o percentual de monotongação do ditongo [oʊ] foi maior quando este se encontrou na posição final das palavras em comparação com a posição inicial. Na posição final, o ditongo [oʊ] é frequentemente encontrado em verbos da primeira conjugação, flexionados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo - andou, trabalhou, viajou. Mesmo que essa semivogal tenha um valor morfêmico, ela tende a ser reduzida, o que fortalece a tese de que esse processo é uma mudança já estabelecida na língua portuguesa do Brasil.

Quanto ao tempo no curso de graduação, segundo o autor, não foi encontrada nenhuma associação entre a monotongação do ditongo [oʊ] e o tempo de duração do curso de graduação dos estudantes de Sergipe. Os percentuais de monotongação foram próximos: falantes que estavam no início do curso monotongaram em 93% das ocorrências de [oʊ] e falantes do final do curso, em 89%. Segundo o autor, essa diferença não é estatisticamente significativa.

Ditongo decrescente oral [eɪ]

Segundo Souza (2022, p. 89), a realização desse ditongo apresenta percentuais bastante variados nas regiões dialetais que já foram investigadas no Brasil. Em relação ao contexto seguinte, o autor acreditava que o [r] e as consoantes fricativas pós-alveolares [ʃ, ʒ] seriam os contextos que mais favorecem a monotongação de [eɪ].

Através dos dados acústicos foi o que ficou comprovado, uma vez que as maiores taxas de monotongação ocorreram quando esse ditongo foi seguido por tepe 99%, [r] e por fricativas pós-alveolares 83%, [ʃ, ʒ]. Souza (2022, p. 90) mostra que a monotongação de [eɪ] ocorrer em uma proporção maior do que a preservação da semivogal em diferentes contextos. Quando o ditongo é seguido por uma consoante nasal, o percentual foi de 65%, seguido por 58% quando seguido por uma vogal e 51% quando seguido por uma fricativa.

No entanto, os contextos seguintes ao ditongo que favoreceram a preservação da semivogal foram as oclusivas 72% e a pausa 87%. Em relação à posição do ditongo na palavra, segundo o autor há associação fraca entre o processo de monotongação de [eɪ] e a posição desse ditongo na palavra. Ele constatou uma maior monotongação em posição medial, como em *primeiro*, com percentual de 71%; em posição final 52% e inicial 51% os percentuais foram menores. Para Souza (2022, p. 91), essa diferença é estatisticamente significativa. Todavia, não foi confirmada a tendência de preservação do ditongo em posição final de palavra. Durante a análise acústica, o autor observou a redução do ditongo [eɪ] em ambientes que seria difícil de distinguir de oitiva. Por exemplos, foi a palavra "sei" em "sei lá", que foi foneticamente realizada como [se'lə], com a redução do ditongo.

Quanto ao tempo no curso de graduação, Souza (2022, p. 97) mostra que o percentual de monotongação foi maior nos falantes que estão no início do curso do que nos falantes que estão no final, diferença bastante significativa estatisticamente, indicando uma redução do fenômeno com o avançar da escolarização, ou no caso da amostra, do curso de graduação.

Ditongo decrescente oral [aɪ]

Segundo Souza (2022, p.100), o ditongo menos monotongado na amostra foi [aɪ], apresentando um percentual de apagamento da semivogal de apenas 14%. Em relação ao contexto seguinte, há uma fraca associação entre o contexto seguinte ao ditongo e a monotongação de [aɪ]. Os maiores percentuais de monotongação desse ditongo foram observados antes da fricativa pós-alveolar, com um percentual de 41% de monotongação. No entanto, o autor conseguiu observar em outros contextos uma predominância da preservação do ditongo: lateral (70%), nasal (83%), oclusiva (87%), vogal (87%), fricativa (89%), pausa (100%) e tepe (100%).

Em relação à posição do ditongo na palavra, o autor afirma que há uma fraca associação entre a posição do ditongo na palavra e a monotongação de [aɪ]. Em posição média houve maior probabilidade de ocorrência de monotongação 55%, embora tenha sido pouco produtivo na amostra. Em posição inicial 21% e final 10%, a probabilidade de monotongação foi menor. O autor explica que em posição final, houve uma grande preservação do ditongo, a qual pode ser explicada pela alta frequência de itens, como *vai ~ va*, *cai ~ ca*, nos quais a monotongação resultaria em mudança de sentido, por causa do seu valor morfêmico

Em relação ao tempo no curso de graduação, segundo o autor, de forma semelhante ao ditongo [eɪ], os resultados do teste estatístico indicaram uma fraca relação entre a redução do ditongo [aɪ] e o tempo no curso. A redução do ditongo foi mais frequente em falantes no início do curso, com um percentual de 20% em comparação com falantes no final do curso, com um percentual de 8%. Portanto, segundo o autor, esses resultados corroboram a tendência de que quanto maior o tempo de contato com a educação formal, menor é o percentual de monotongação.

Ditongo decrescente oral [oɪ]

Segundo Souza (2022, p. 108), a monotongação desse ditongo ainda é pouco investigada no português brasileiro de forma geral, com alguns estudos restritos à

descrição de variedades da região Sul do Brasil. Na sua amostra Souza (2022) o percentual de monotongação foi de 17% (n = 130), superior ao do ditongo [aj], descrito anteriormente.

Em relação ao contexto subsequente ao ditongo, os resultados do teste estatístico revelaram uma associação fraca entre o processo de monotongação e o contexto seguinte. No entanto, não se pode afirmar que existe um contexto específico que favorece a monotongação de [oj] nesta amostra, como observado em estudos realizados na região Sul. No entanto, ele nota que a consoante lateral, contexto que proporcionalmente favoreceu a monotongação, mas que só ocorreu em dois contextos, o que não permite formular generalizações. Além disso, a consoante nasal, vogal, fricativa pós-alveolar, oclusiva e fricativa foram contextos seguintes a [oj] em final de palavra, como em *foi na casa do pai*. Quando o ditongo é seguido por pausa, a monotongação ocorre em apenas 4% (n = 1) das ocorrências.

Quanto à posição do ditongo na palavra, o resultado do teste revela uma fraca relação entre o processo de monotongação e a posição de [oj] na palavra, sendo no final de palavras que ocorreu o maior percentual de monotongação 22%, seguido da posição inicial 12%. Em posição medial houve preservação do ditongo 100%, todavia, foi um contexto bem pouco produtivo na amostra.

Em relação ao tempo no curso de graduação, foi observado que a redução do ditongo diminui à medida que o curso avança. Falantes no início do curso apresentaram uma taxa de monotongação de 22% nas ocorrências, enquanto falantes no final do curso apresentaram uma taxa de monotongação de 13%. Essa diferença foi considerada estatisticamente significativa pelo autor.

3.2. Monotongação no português angolano

Apesar de ter só a língua portuguesa como língua oficial, Angola é um país multilíngue com línguas majoritárias pertencentes a dois grupos linguísticos: bantu e khoisan. De acordo com Maho (2009, Apud Santana e Timbane, 2021, p.60)

O Grupo kikongo (H10) é composto pelas línguas ndingi ou ndinzi (H14), mboka (H15) e kikongo (H16). O Grupo kimbundu (H20) é composto pelas línguas kimbundu (H21), sama (H22), bolo ou haka (H23), songo (H24), mbangala (H34) e shinji ou yungo (H35). O Grupo ciokwe-Luchazi (K10) é composto pelas línguas chokwe (K11), luimbi (K12a), ngangela, nyemba (K12b), Luchazi ou lujazi ou ponda (K13), Lwena, Luvale (K14), mbumba (K15), nyengo (K16), mbwela (K17), nkangala (K18). O Grupo Umbundu (R10) é formado pelas línguas kuvale (R101), kwisi (R102), Mbali, olumbali, kimbari (R103), umbundu (R11), ndombe (R12), yaneka (R13) e khumbi (R14). O Grupo Wambo (R20) é composto pelas línguas Kwanyama (R21), dialeto kafima (R211), dialeto kwankwa (R216), ndongwena (R215), dialeto evale (R212), dialeto mbandja (R213), dialeto domdondola (R217), dialeto esinga (R218). O Grupo Herero (R30) é composto pelas línguas herero e zemba (R311).

Segundo Katala e Pedro (2022, p. 553 Apud Guthrie, 1948, p. 91), existem cerca de 15 línguas bantu, as quais se subdividem em mais de 100 dialetos no interior do país e fazem parte da família congo-cordofaniana. No entanto, o português continua sendo a única língua oficial e língua usada na escolarização da população angolana. Desse modo, é possível perceber que a língua portuguesa falada em Angola está em contato direto com as línguas regionais, influenciando-se mutuamente. Segundo Silva e Souza (2017):

relação entre língua e sociedade apresenta influência mútua, pois através da linguagem se participa das relações sociais de poder e as mudanças na estrutura social são decorrentes da dinâmica dessas relações.(...) A língua não está deslocada de um contexto sociocultural, sua significação é decorrente de seu contexto de produção, sua força simbólica se potencializa a partir da força do grupo social que a produz. (...) não se pode negar a relação de influências mútuas entre língua e sociedade. (Silva e Souza, 2017, p. 260).

Ao partirmos dessa citação, podemos ver que a relação entre língua e sociedade é intrínseca. A língua não se dissocia do seu grupo, logo ele influencia-a diretamente. Posto isso, apresentaremos logo abaixo o comportamento dos ditongos orais no português de Angola uma vez que, de uma forma geral, pode-se dizer, segundo Katala e Pedro (2022), que as línguas bantu são línguas monotongadas, ou seja, não possuem ditongos e logo se supõe que haverá interferência dessas línguas na realização dos ditongos orais no português angolano, como se questionou Katala e Pedro (2022, p. 555) em sua pesquisa, a qual baseou-se na teoria da variação linguística de William Labov (Labov, 2008) para investigar as relações existentes entre o português e as línguas bantu.

Na sua pesquisa, foram selecionados 100 participantes, docentes universitários (31) e estudantes (69) da Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Todos angolanos, com grau de instrução desde o ensino médio concluído até o doutorado. A amostra foi constituída de 76 participantes, 24 docentes e 52 estudantes, os quais cumpriam com os critérios de inclusão previamente definidos, tais como estar num nível acadêmico alto e dominar as regras da língua ou a norma padrão. Quanto ao gênero dos participantes, não foi dito na pesquisa.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por 60 palavras com ditongos registrados oral e ortograficamente. Das 60 palavras, 3 correspondem às palavras com ditongos crescentes em [-ua], 3 às palavras com ditongos decrescentes em [-au], 7 às palavras com ditongo crescente em [-ia], 6 às palavras com ditongos decrescentes em [-ai], 6 às palavras com ditongos crescentes em [-io], 19 às palavras com ditongos em [-ei] e 16 às palavras com ditongos em [-ou].

Quadro 1: Ditongos em /-ua/ e / -au/

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Pauta	[pɛwta]	/Pauta/	[pawta]
Saudade	[sɛwdadi]	/Saudadi/	[sawdadi]
Igualar	[igwalar]	/Igualar/	[igwalar]
Suave	[swavi]	/Suave/	[suave]
Aula	[awla]	/Aula/	[awla]

Fonte: Katala e Pedro (2022)

É possível observar nos resultados que os ditongos em /-ua/ e /-au/ não sofrem monotongação no português de Angola, independentemente do contexto fonológico seguinte, tonicidade da sílaba ou grau de instrução do falante. Diante das consoantes /t/, oclusiva alveolar surda, /d/, oclusiva alveolar sonora, /l/, aproximante lateral alveolar, e /v/, fricativa labiodental sonora, esses ditongos também serão realizados no português sergipano.

Quadro 2: Ditongos em /-ia (aj) e ai (ja)/

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Referência	[Rɛfɛrɛ̃cja]	/Referença/	[Rɛfɛrɛ̃ja]
Caixa	[kɛjja]	/Caxa/	[kaja]
Faixa	[fajja]	/Faxa/	[faja]
Caixão	[kajfãw]	/Caxão/	[kajaw]

Fonte: Katala e Pedro (2022)

Nessa segunda tabela, é possível observar que todos os ditongos, tanto o crescente como os decrescentes, foram monotongados quando seguidos e antecidos de /r/, tepe, e /ʃ/, fricativa alveopalatal desvozeada. A única diferença em relação ao a variante do português sergipano está na palavra "Referência", uma vez que na variante angolana a consoante da última sílaba é uma fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/ e no português sergipano, nesse contexto, seria usado uma fricativa alveolar desvozeada /s/.

Quadro 3: Ditongos em /-ou (ow)/

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Pouca	[powka]	/Póca/	[poka]
Tesoura	[tezowra]	/Tezora/	[tezora]
Touro	[towro]	/Toro/	[toro]
Outro	[owtro]	/Outro/	[otro]
Ouro	[owro]	/Oro/	[oro]
Trouxeram	[trowferam]	/Troxeram/	[troferam]

Fonte: Katala e Pedro (2022)

É possível observar que diante do tepe /r/, da oclusiva velar desvozeada /k/ e da fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/ o ditongo /ow/ tem uma forte tendência a se reduzir a uma vogal simples /o/, isso se justifica pela assimilação perfeita entre a vogal posterior média fechada [o] e a semivogal posterior [w], predominando assim a primeira, outra vez se assemelhando à variante sergipana e ao português brasileiro de forma geral.

Quadro 4: Ditongos em /-ei e em -ie /

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Peixe	[pɛjʃi]	/Pexi/	[péʃi]
Prateleira	[pratɛljra]	/Pratelera/	[pratelera]
Manteiga	[mãtejga]	/Mantega/	[mantega]
Beijo	[bejʒo]	/Bejo/	[beʒo]
Feira	[fɛjra]	/Fera/	[fera]
Série	[seri]	/Sére/	[Sere]
Peneira	[pɛnejra]	/Penera/	[penera]

Fonte: Katala e Pedro (2022)

Nesse caso, é possível observar que houve também no português angolano monotongação de todos os ditongos diante da fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/, do

tepe /r/, da oclusiva velar vozeada /g/ e da fricativa alveopalatal vozeada /ʒ/, assemelhando-se à variante sergipana.

Conclusão

Neste trabalho, buscamos fomentar as discussões a respeito das particularidades que caracterizam o português proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, para isso, selecionamos o fenômeno fonológico monotongação, buscando, no *Google Scholar*, pesquisas que se debruçaram a respeito. Notamos, já de antemão, que o fenômeno é pouco explorado, uma vez que tivemos acesso a apenas poucos artigos que tratam da temática, no entanto, muitos desses artigos só apresentavam a temática e não apresentavam os contextos em que acontecia a monotongação na variante de Angola. Em relação ao processo de monotongação no português sergipano, encontramos artigos e dissertações que nos possibilitaram embasa nossa pesquisa.

Com isso, realizamos uma revisão narrativa dos resultados encontrados, onde selecionamos as pesquisas Souza (2022), Katala e Pedro (2022) e Mota (1986), e observamos os contextos intra e extralinguísticos apontados como condicionantes para as realizações de monotongação. Como principais resultados, tivemos:

i- principal resultado para Sergipe: podemos observar que a monotongação de [ou] foi a mais frequente, seguido da monotongação de [ei]. Os ditongos [oi] e [ai], no entanto, apresentaram os menores percentuais de monotongação. Percebemos que a monotongação de [ou] apresentou elevados percentuais o que reforça a tese de que, de forma geral, essa redução é uma mudança já estabelecida no português brasileiro.

No que diz respeito à monotongação do ditongo [ei], observamos que a monotongação está principalmente associada ao contexto subsequente ao ditongo, especialmente quando é seguido pelo fonema tepe [r] e pelas consoantes fricativas pós-alveolares [ʃ, ʒ]. Além disso, não encontramos a realização de um tipo específico de monotongação, representada pela africada palatal surda [tʃ], na amostra dos estudantes universitários. Isso nos leva a acreditar que essa realização esteja relacionada a falantes com menor nível de escolaridade ou mesmo a falante do interior do estado de Sergipe, visto que os participantes de Souza (2022) eram todos residentes de Aracaju e os de Mota (1986) eram de Ribeirópolis, localizado no interior do estado de Sergipe. Além dessa variante pode estar ligada à faixa etária, uma vez que se passou 36 anos entre as duas pesquisas.

A redução dos ditongos [oi] e [ai] ocorreu com menor frequência. Essa menor ocorrência pode estar relacionada à ausência de palatalização da fricativa pós-alveolar na variedade sergipana, uma vez que, segundo Souza (2022), essa consoante favorece a monotongação desses ditongos. No entanto, a redução do ditongo [ai] foi mais comum quando sucedida por uma fricativa pós-alveolar, especialmente em contextos de sílaba aberta e em posição medial.

ii- principal resultado para Angola: observamos que os contexto de monotongação são muito semelhantes no português sergipano e angolano.

Em relação aos ditongos [ɔa] e [aɔ], ele não sofrem monotongação no português de Angola, independente do ambiente fonológico seguinte, tonicidade da sílaba ou grau de instrução do falante. Diante das consoantes /t/, oclusiva alveolar surda, /d/, oclusiva alveolar sonora, /l/, aproximante lateral alveolar, e /v/, fricativa labiodental sonora, esses ditongos serão realizados assim como no português na variante sergipana.

Em relação ao ditongo [ou], no português angolano há também elevados percentuais de monotongação, as quais acontecem nos mesmos que a monotongação da variedade sergipana, tais como diante do tepe /r/, da oclusiva velar desvozeada /k/ e da fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/.

Em relação a monotongação de [eɪ], é possível observar que houve também no português angolano monotongação de todos os ditongos diante da fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/, do tepe /r/, da oclusiva velar vozeada/g/ e da fricativa alveopalatal vozeada /z/, assemelhando-se à variante sergipana. No entanto, não foi possível encontrar a realização africada palatal surda [tʃ] monotongada (estr[etʃ]o) na amostra, como também não tinha na amostra de dos universitários Souza (2022). Acreditamos que possam existir dois motivos para isso: I- a não existência dessa variante na fala do português angolano, II- o fato da amostra ser constituída também por alunos e professores universitários.

Em relação aos ditongos [ɪa] e [aɪ], sobretudo [aɪ], foram monotongados quando seguidos e antecedidos de /r/, tepe, e /ʃ/, fricativa alveopalatal desvozeada. O que também é possível de observar na variante sergipana. A única diferença em relação ao a variante do português sergipano está na palavra "Referência", uma vez que na variante angolana a última sílaba contém uma fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/ e no português do Brasil de forma geral, nesse contexto, seria usado uma fricativa alveolar desvozeada /s/.

Em relação ao ditongo [oɪ] não houve descrição desse ditongo na pesquisa de Katala e Pedro (2022). Desse modo, salientamos a necessidade de maiores investimentos em pesquisas de análise e descrição de fenômenos linguísticos no português africano e esperamos, com este trabalho, ter contribuído para tal, ao trazer em pauta duas variedades tão ricas em características que lhes são únicas e próprias.

Referências

- Angola. Instituto Nacional de Estatística. *Resultados definitivos recenseamento geral da população e habitação -2014*. Luanda, INE, 2016. Disponível em: <http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%2022032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf>. Acesso em 15 jul.2023.
- Bisol, L.(2013). A sílaba e seus constituintes. In.: Castilho, A.T. de.; Baurre, M. B. M. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra*. São Paulo, Contexto. p. 21-52.
- Callou, D.(2005). *Iniciação à fonética e à fonologia*. Trad. Dinah Callou, Yonne Leite. 10. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.
- Collischonn, G. (1999). A sílaba em português. In: Bisol, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2.ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 91-120.
- Cristófaros-Silva, T.(2023). *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 11. ed., São Paulo, Contexto.
- Cristófaros-Silva, T.(2017). *Dicionário de Fonética e fonologia*. São Paulo, Contexto.
- Freitas, B. F. C. de. (2017). *Estudo da monotongação dos ditongos orais decrescentes na fala Uberabense*. 76 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), São Paulo.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Brasileiro de 2010: População estimada em 2021*. Sergipe, IBGE, 2010.

- Jesus, A. A. de; Santos, C. dos; Santos, M. de O. (2010). O processo de monotongação na fala dos estudantes universitários-UFS/Itabaiana: uma abordagem sociolinguística. In: *Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura, Itabaiana/SE*. p. 1-12.
- Katala, C. D.; Pedro, J. D. (2022). Descrição fonético-fonológica da monotongação no português falado em Angola como influência das línguas bantu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.552-570.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial.
- Mota, J. (1986). Variação entre /e/ e /ei/ em Sergipe. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador (BA), Vol. 1, nº5, p. 119-128.
- Santana, Y. F. D; Timbane, A. A. (2021). Evidências sociolinguísticas da variedade angolana do português e o combate ao preconceito linguístico. in: Timbane, A. A.; Sassuco, D. P.; Undolo, M. E. da S. (Org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo, Opção Editora. p. 54-80.
- Silva, P. C. G.; Sousa, A. P. de S. (2017). Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*, [S. l.], vol. 10, nº 3, p. 260-285.
- Souza, V. R. A. (2022). *Monotongação dos ditongos decrescentes orais [oɨ], [eɨ], [aɨ] e [oɪ] na fala e na leitura em voz alta de universitários sergipanos*. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Análise contrastivas das políticas educacionais de Guiné-Bissau e Guiné Equatorial

Priscila Batista Araújo de Almeida

Introdução

A Guiné-Bissau é um país africano com cerca de 36.125 km², localizado na costa ocidental fazendo fronteira ao norte com a República do Senegal, a leste e ao sul com a República da Guiné Conacri e ao oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. O país foi uma das cinco colônias portuguesas na África, tendo sido dominado por Portugal desde primeira metade do séc. XVI até ao séc. XX e alcançado a independência unilateral, reconhecida por Portugal em 1974 (Timbane, Namone, 2018).

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de um país, contribuindo para o progresso econômico, social e cultural. A Guiné-Bissau e a Guiné Equatorial, dois países localizados na região oeste da África, enfrentam desafios significativos em seus sistemas educacionais. Este artigo busca realizar uma análise contrastiva das políticas educacionais adotadas por esses dois países, identificando seus pontos fortes e fracos, além de propor sugestões de ações para melhorar o contexto educacional em ambos.

A Guiné-Bissau, desde sua independência em 1973, tem enfrentado diversos obstáculos na promoção de um sistema educacional inclusivo e de qualidade. Estudos como o de Namone (2021) e Gomes (2021) destacam questões como o insucesso do ensino da língua portuguesa e a desigualdade de gênero no sistema educativo guineense. Esses estudos fornecem uma base sólida para entender os desafios específicos enfrentados pela Guiné-Bissau em sua trajetória educacional.

Por sua vez, a Guiné Equatorial tem enfrentado seus próprios desafios no campo da educação. A formação de docentes e as políticas linguísticas têm sido temas abordados em estudos, como o de Soto Arango et al. (2016) e Leviski e Timbane (2020), que analisam a situação educacional e as políticas linguísticas do país. Essas fontes fornecem insights valiosos para a compreensão do contexto educacional guinéu-equatoriano.

O objetivo geral deste estudo é realizar uma análise contrastiva das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, a fim de identificar os pontos fortes e fracos de cada sistema e propor ações para melhorar o contexto educacional em ambos os países. Para alcançar esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos serão perseguidos:

- Analisar as políticas educacionais implementadas na Guiné-Bissau, destacando suas características e impactos no sistema de ensino.
- Examinar as políticas educacionais adotadas pela Guiné Equatorial, identificando suas principais características e impactos no sistema educacional.
- Realizar uma análise contrastiva das políticas educacionais dos dois países, destacando suas semelhanças e diferenças.
- Identificar os pontos fortes e fracos das políticas educacionais de cada país com base na análise realizada.

Propor sugestões de ações para melhorar o contexto educacional da Guiné-Bissau e da Guiné Equatorial, levando em consideração as lacunas identificadas. Ao abordar cada capítulo, serão utilizadas citações e referências adicionais para embasar a análise

contrastiva das políticas educacionais e fornecer um embasamento teórico sólido para as conclusões apresentadas neste artigo científico.

1.Revisão da Literatura

A revisão da literatura é uma etapa essencial para compreender o panorama das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, bem como identificar as principais lacunas de pesquisa existentes. Neste capítulo, serão analisados os estudos existentes sobre as políticas educacionais em ambos os países, utilizando as referências citadas, bem como outras fontes relevantes.

A Guiné-Bissau, desde sua independência em 1973, tem enfrentado desafios significativos em seu sistema educacional. Estudos como o de Namone (2021) e Gomes (2021) abordam aspectos específicos das políticas educacionais no país. Namone destaca o insucesso do ensino da língua portuguesa e suas consequências no sistema de ensino, especialmente para crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. Gomes, por sua vez, investiga a desigualdade e a disparidade de gênero no sistema educativo guineense no período de 2000 a 2010.

Ao revisar esses estudos, é possível identificar algumas lacunas de pesquisa. Embora os estudos analisem aspectos importantes das políticas educacionais, é necessário explorar mais profundamente outros fatores que influenciam o sistema educacional na Guiné-Bissau, como a infraestrutura escolar, a formação de professores, o acesso à educação em áreas rurais, entre outros.

A Guiné Equatorial também enfrenta desafios em seu sistema educacional. Estudos como o de Soto Arango et al. (2016) e Leviski e Timbane (2020) fornecem insights sobre a formação de docentes e as políticas linguísticas adotadas no país. Soto Arango et al. discutem a formação de professores e apresentam histórias de vida de professoras no contexto prospectivo de 2020. Já Leviski e Timbane abordam a Guiné Equatorial no cenário lusófono, destacando as políticas e o planejamento linguísticos.

Apesar da contribuição desses estudos, ainda existem lacunas de pesquisa a serem exploradas. Por exemplo, é necessário investigar a efetividade das políticas educacionais implementadas na Guiné Equatorial, considerando aspectos como a qualidade do ensino, o acesso equitativo à educação, o envolvimento da comunidade e o uso de recursos educacionais adequados. É fundamental compreender a importância das políticas educacionais para o desenvolvimento dos países. As políticas educacionais desempenham um papel crucial na promoção da equidade, inclusão e melhoria da qualidade da educação. Elas orientam ações e direcionam recursos para enfrentar desafios específicos e atingir metas educacionais.

Diversas organizações, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm desenvolvido diretrizes e documentos que sustentam a formulação de políticas educacionais eficazes. Essas referências fornecem um arcabouço teórico sólido para a análise e o aprimoramento das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial. A revisão da literatura identificou lacunas de pesquisa relacionadas à compreensão abrangente das políticas educacionais e à investigação de fatores adicionais que afetam os sistemas educacionais em ambos os países. Essas lacunas servirão de base para o desenvolvimento de abordagens e sugestões mais completas para a melhoria do contexto educacional.

2. Metodologia

Neste capítulo, será apresentada a abordagem metodológica utilizada para a análise contrastiva das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial. Serão descritos os critérios de seleção das políticas e indicadores considerados, além de discutir as limitações do estudo. A análise contrastiva das políticas educacionais será realizada por meio de uma abordagem qualitativa, que envolve a revisão crítica de documentos oficiais, relatórios governamentais, estudos acadêmicos e outras fontes relevantes. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada das políticas, suas implementações e impactos.

Para selecionar as políticas educacionais a serem analisadas, serão considerados critérios como relevância, abrangência, impacto e disponibilidade de dados. Serão escolhidas políticas que tenham sido implementadas nos últimos 10 anos e que abordem aspectos-chave do sistema educacional, como acesso, qualidade, equidade, formação de professores, infraestrutura, currículo e inclusão.

Além disso, serão utilizados indicadores quantitativos e qualitativos para avaliar o desempenho e os resultados das políticas educacionais. Esses indicadores podem incluir taxas de matrícula, taxas de conclusão, desempenho acadêmico, acesso a recursos educacionais, participação da comunidade, igualdade de gênero, entre outros. É importante reconhecer as limitações do estudo. Primeiramente, a disponibilidade e confiabilidade dos dados podem variar entre os países, o que pode afetar a comparação e a análise dos resultados. Além disso, as políticas educacionais são influenciadas por uma variedade de fatores contextuais, socioeconômicos e culturais, que podem não ser totalmente abordados neste estudo.

Outra limitação é o escopo temporal do estudo, que se concentra nas políticas implementadas nos últimos 10 anos. Isso pode limitar a compreensão das mudanças ocorridas ao longo do tempo e a avaliação de políticas anteriores que ainda podem ter impacto no sistema educacional atual. Apesar dessas limitações, este estudo busca fornecer uma análise contrastiva das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, oferecendo uma visão abrangente dos pontos fortes e fracos de cada país, bem como sugerindo ações para melhorar o contexto educacional em ambos os países. Na próxima seção serão apresentados os resultados da análise contrastiva das políticas educacionais, destacando os pontos fortes e fracos de Guiné-Bissau e Guiné Equatorial.

3. Contexto das Políticas Educacionais na Guiné-Bissau

Nesta seção, será apresentado o contexto do sistema educacional da Guiné-Bissau, bem como uma análise das políticas educacionais implementadas no país. Serão identificados os pontos fortes e fracos dessas políticas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do cenário educacional guineense. O sistema educacional da Guiné-Bissau enfrenta uma série de desafios que afetam a qualidade e o acesso à educação. A educação é obrigatória e gratuita até o ensino fundamental, porém, questões como infraestrutura precária, falta de recursos, baixa qualificação docente e instabilidade política têm impacto negativo no desenvolvimento do sistema educacional.

A língua portuguesa é a língua oficial de instrução, mas existem desafios significativos relacionados à sua implementação. A diversidade linguística e cultural do país, aliada à predominância do crioulo guineense como língua materna, contribui para a dificuldade de aprendizado da língua portuguesa, especialmente entre as crianças de etnias específicas, como os Balanta-Nhacra de Tombali (Namone, 2021). Diversas políticas educacionais foram implementadas na Guiné-Bissau nos últimos anos, buscando melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação. No entanto, muitos desafios persistem.

Um dos pontos fortes das políticas educacionais é o compromisso com a universalização do acesso à educação básica. A educação primária foi ampliada, resultando em um aumento significativo nas taxas de matrícula. Além disso, foram feitos esforços para promover a igualdade de gênero no sistema educacional (Gomes, 2021). Por outro lado, existem pontos fracos a serem considerados. A qualidade da educação é uma preocupação central. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos, a falta de formação adequada para os professores e a alta taxa de abandono escolar são desafios que afetam negativamente a qualidade do ensino.

Além disso, a questão da língua portuguesa como língua de instrução também é um desafio significativo. A falta de recursos e estratégias efetivas para o ensino da língua portuguesa contribui para o insucesso do sistema de ensino, especialmente entre as crianças de etnias específicas, como os Balanta-Nhacra de Tombali (Namone, 2021). Os pontos fortes das políticas educacionais na Guiné-Bissau incluem o compromisso com a universalização do acesso à educação básica e a promoção da igualdade de gênero. Essas medidas têm contribuído para o aumento das taxas de matrícula e para uma maior participação feminina na educação.

No entanto, os pontos fracos das políticas educacionais são evidentes nas questões relacionadas à qualidade da educação. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos, a formação insuficiente dos professores e a dificuldade na implementação da língua portuguesa como língua de instrução são desafios significativos que afetam negativamente o sistema educacional guineense. No próximo capítulo, será apresentado o contexto das políticas educacionais na Guiné Equatorial, com uma análise semelhante, destacando seus pontos fortes e fracos. Essa comparação permitirá uma compreensão mais abrangente das políticas educacionais nos dois países e servirá como base para as sugestões de ações a serem apresentadas posteriormente.

4.Contexto das Políticas Educacionais na Guiné Equatorial

Neste capítulo será apresentado o contexto do sistema educacional da Guiné Equatorial, bem como uma análise das políticas educacionais implementadas no país. Serão identificados os pontos fortes e fracos dessas políticas, permitindo uma comparação contrastiva com as políticas educacionais da Guiné-Bissau. O sistema educacional da Guiné Equatorial enfrenta desafios significativos em relação à qualidade e ao acesso à educação. O país tem três níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação é gratuita e obrigatória até o ensino fundamental.

O sistema educacional guinéu-equatoriano é caracterizado por uma série de desigualdades e disparidades. A infraestrutura escolar é insuficiente e muitas escolas carecem de recursos adequados. Além disso, a escassez de professores qualificados e a falta de capacitação adequada afetam negativamente a qualidade do ensino (Soto Arango *et al.*, 2016). Diversas políticas educacionais foram implementadas na Guiné Equatorial com o objetivo de melhorar a qualidade e o acesso à educação. No entanto, desafios significativos ainda persistem.

Um ponto forte das políticas educacionais é o investimento no setor educacional, buscando melhorar a infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas. Esforços foram feitos para expandir o acesso à educação e aumentar as taxas de matrícula em todos os níveis de ensino. Além disso, houve iniciativas para promover a formação de professores e melhorar a qualidade do ensino (ONU, UNICEF, entre outros). No entanto, existem pontos fracos a serem considerados. Ainda há desigualdades significativas no acesso à educação, especialmente entre áreas urbanas e rurais, e a disparidade de gênero também é uma

preocupação. A qualidade da educação continua sendo um desafio, com a falta de recursos adequados, a falta de formação continuada para os professores e a falta de estratégias efetivas de ensino e aprendizagem (Soto Arango *et al.*, 2016).

Os pontos fortes das políticas educacionais na Guiné Equatorial incluem o investimento no setor educacional, com o objetivo de melhorar a infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas, bem como a promoção da formação de professores e a expansão do acesso à educação. No entanto, os pontos fracos das políticas educacionais são evidentes nas desigualdades no acesso à educação, na disparidade de gênero e na qualidade do ensino. Ainda há desafios significativos em termos de infraestrutura precária, falta de recursos adequados e formação insuficiente dos professores. Comparativamente, tanto a Guiné-Bissau quanto a Guiné Equatorial enfrentam desafios semelhantes em relação à qualidade e ao acesso à educação. Ambos os países enfrentam desigualdades e disparidades significativas em seu sistema educacional.

5. Análise Contrastiva das Políticas Educacionais

Neste capítulo, será realizada uma análise contrastiva das políticas educacionais da Guiné-Bissau e da Guiné Equatorial. Serão comparados os pontos fortes e fracos dessas políticas, destacando as diferenças e semelhanças entre os dois países. Além disso, discutiremos as consequências das políticas educacionais nos sistemas de ensino. Por fim, serão apresentadas sugestões de ações para melhorar o contexto educacional de ambos os países.

Ao comparar as políticas educacionais da Guiné-Bissau e da Guiné Equatorial, podemos identificar pontos fortes e fracos em cada país. Na Guiné-Bissau, os pontos fortes incluem esforços para promover o acesso à educação e aumentar as taxas de matrícula. Além disso, políticas voltadas para a redução da desigualdade e disparidade de gênero têm sido implementadas (Gomes, 2021). No entanto, a falta de recursos adequados, infraestrutura precária e formação insuficiente dos professores são pontos fracos que afetam a qualidade do ensino (Namone, 2021).

Na Guiné Equatorial, os pontos fortes das políticas educacionais incluem investimentos no setor educacional e melhorias na infraestrutura e nos recursos escolares. Além disso, esforços têm sido feitos para promover a formação de professores e melhorar a qualidade do ensino. A ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) desempenham um papel importante no desenvolvimento e apoio às políticas educacionais em diversos países, incluindo Guiné-Bissau e Guiné Equatorial. Suas contribuições podem ser observadas de diferentes maneiras:

- Apoio financeiro e técnico: A ONU e a UNICEF fornecem recursos financeiros e assistência técnica para o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais. Isso pode incluir a alocação de fundos para a construção de escolas, a capacitação de professores e a melhoria dos sistemas educacionais em geral.
- Definição de diretrizes e metas: A ONU e a UNICEF estabelecem diretrizes e metas para a educação em nível global. Por exemplo, a ONU adotou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que incluem a meta de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos até 2030. Essas diretrizes ajudam a orientar as políticas educacionais dos países membros, incluindo Guiné-Bissau e Guiné Equatorial.
- Promoção da igualdade e inclusão: A ONU e a UNICEF trabalham para promover a igualdade de acesso à educação e a inclusão de grupos marginalizados, como meninas, crianças com deficiência, refugiados e comunidades rurais. Isso pode

envolver a implementação de programas e projetos específicos para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

- Cooperação internacional: A ONU e a UNICEF facilitam a cooperação entre diferentes países e organizações para compartilhar boas práticas e experiências no campo da educação. Isso permite que os países aprendam uns com os outros e desenvolvam abordagens eficazes para melhorar seus sistemas educacionais.

Existem diferenças e semelhanças importantes nas políticas educacionais da Guiné-Bissau e da Guiné Equatorial. Em termos de diferenças, a Guiné-Bissau tem uma preocupação específica com a desigualdade e a disparidade de gênero no sistema educacional, enquanto a Guiné Equatorial enfrenta desafios relacionados ao acesso à educação em áreas urbanas e rurais (Gomes, 2021; Soto Arango *et al.*, 2016). Em relação às semelhanças, ambos os países enfrentam desafios comuns, como a falta de recursos adequados, infraestrutura precária e formação insuficiente dos professores. Ambos também reconhecem a importância de investir no setor educacional e melhorar a qualidade do ensino (Namone, 2021; ONU, UNICEF, entre outros).

As políticas educacionais implementadas na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial têm consequências significativas nos sistemas de ensino. A falta de recursos adequados e infraestrutura precária afeta diretamente a qualidade da educação em ambos os países. Isso resulta em taxas de abandono escolar elevadas, baixo desempenho acadêmico e falta de oportunidades para os estudantes (Namone, 2021; Gomes, 2021). Além disso, a disparidade de gênero na educação tem implicações negativas para o desenvolvimento social e econômico de ambos os países. A falta de acesso igualitário à educação limita as oportunidades das mulheres e contribui para a perpetuação das desigualdades de gênero (Gomes, 2021). Para melhorar o contexto educacional na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, é necessário adotar uma abordagem abrangente e holística. Algumas sugestões de ações incluem:

- Aumentar o investimento no setor educacional, direcionando recursos para a construção e manutenção de infraestrutura adequada, aquisição de materiais didáticos e capacitação de professores.
- Melhorar a formação inicial e contínua de professores, garantindo que eles possuam as habilidades e competências necessárias para oferecer uma educação de qualidade.
- Promover a igualdade de gênero na educação, eliminando barreiras que impedem o acesso das mulheres à educação e criando políticas que incentivem a participação e o sucesso das meninas.
- Estabelecer parcerias entre o governo, organizações não governamentais e a comunidade para promover o engajamento dos pais e da sociedade civil na melhoria da qualidade da educação.
- Realizar pesquisas adicionais para identificar lacunas específicas no sistema educacional de cada país e desenvolver estratégias de intervenção baseadas em evidências.

Essas ações requerem um compromisso contínuo por parte dos governos, bem como apoio da comunidade internacional. Ao abordar os pontos fracos das políticas educacionais e promover a melhoria da qualidade do ensino, é possível construir um futuro melhor para as crianças e jovens da Guiné-Bissau e da Guiné Equatorial.

6. Sugestões de Ações para Melhorar o Contexto Educacional

Neste capítulo, apresentaremos recomendações e estratégias para aprimorar as políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial. Discutiremos possíveis medidas para superar os desafios identificados e exploraremos boas práticas de outros países e contextos semelhantes. Com base na análise contrastiva das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, bem como nas lacunas de pesquisa identificadas, sugerimos as seguintes recomendações:

Investimento em infraestrutura educacional: Ambos os países precisam aumentar os investimentos em infraestrutura educacional, incluindo a construção e melhoria de escolas, bibliotecas e laboratórios. É necessário garantir que as instalações sejam adequadas e seguras para promover um ambiente de aprendizagem propício. **Fortalecimento da formação de professores:** Investir na formação inicial e contínua dos professores é fundamental para melhorar a qualidade do ensino. Os programas de formação devem abordar as necessidades específicas dos docentes, fornecendo-lhes as habilidades pedagógicas e o conhecimento necessário para lidar com os desafios do contexto educacional local.

Desenvolvimento de políticas inclusivas: Promover a inclusão educacional requer a implementação de políticas que garantam o acesso equitativo à educação para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, gênero, deficiência ou localização geográfica. É necessário adotar abordagens diferenciadas que atendam às necessidades individuais dos alunos, proporcionando suporte adequado e serviços de apoio. **Valorização das línguas locais:** Reconhecer e valorizar as línguas locais é essencial para uma educação contextualizada e significativa. Os sistemas educacionais devem explorar estratégias que permitam o ensino bilíngue ou multilíngue, integrando as línguas locais ao currículo e garantindo que os estudantes possam se expressar e aprender em sua língua materna.

Parcerias e intercâmbios internacionais: Estabelecer parcerias e promover intercâmbios internacionais pode ser uma estratégia eficaz para compartilhar boas práticas e experiências bem-sucedidas em políticas educacionais. A colaboração com países que enfrentam desafios semelhantes pode fornecer insights valiosos e contribuir para o desenvolvimento de abordagens inovadoras. É importante destacar que a implementação das ações propostas requer comprometimento e colaboração entre governos, organizações internacionais, comunidades locais e demais atores envolvidos no setor educacional. Além disso, é fundamental considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada país, adaptando as recomendações de acordo com o contexto local.

Ao implementar as sugestões de ações, é necessário estabelecer mecanismos eficientes de monitoramento e avaliação para garantir a eficácia e o impacto das políticas educacionais. A coleta e análise de dados relevantes permitirão o acompanhamento dos progressos e a identificação de ajustes necessários ao longo do tempo.

Considerações Finais

Neste capítulo, faremos uma recapitulação dos principais pontos abordados no artigo sobre as políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial. Refletiremos sobre a importância dessas políticas para o desenvolvimento dos países e apresentaremos as conclusões finais. Além disso, destacaremos sugestões para pesquisas futuras, a fim de preencher as lacunas identificadas e aprimorar o contexto educacional de ambos os países.

Durante este artigo, realizamos uma análise contrastiva das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial. Examinamos seus pontos fortes e fracos, com base

em estudos e referências teóricas relevantes. Identificamos desafios comuns, como a desigualdade de gênero, a falta de infraestrutura adequada e as barreiras linguísticas, que afetam negativamente o sistema educacional desses países. No contexto da Guiné-Bissau, destacou-se a influência do ensino da língua portuguesa e os impactos do insucesso do sistema de ensino, especialmente para crianças da etnia Balanta-Nhacra. A desigualdade e a disparidade de gênero também foram questões relevantes, evidenciando a necessidade de políticas inclusivas e equitativas.

Já na Guiné Equatorial, abordamos a formação de professores e as histórias de vida das docentes, destacando a importância desse aspecto para a qualidade da educação. Além disso, enfatizamos a política e o planejamento linguístico, ressaltando a relevância da valorização das línguas locais no contexto educacional. As políticas educacionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um país. Através de estratégias bem planejadas e implementadas, é possível promover a inclusão, a equidade e a qualidade na educação. Investir no setor educacional significa investir no potencial humano e no futuro das nações.

Tanto a Guiné-Bissau quanto a Guiné Equatorial enfrentam desafios significativos em seus sistemas educacionais. No entanto, reconhecemos que existem oportunidades para melhorias e avanços. É essencial que os governos, as instituições educacionais e a sociedade em geral se unam para promover mudanças positivas e criar ambientes de aprendizagem que sejam verdadeiramente inclusivos e que atendam às necessidades de todos os estudantes. Com base na análise das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, concluímos que ambos os países enfrentam desafios comuns, como a desigualdade de gênero, a falta de infraestrutura adequada e as barreiras linguísticas. No entanto, também identificamos pontos fortes e oportunidades de melhoria.

As sugestões de ações apresentadas ao longo do artigo visam aprimorar o contexto educacional desses países. Recomendamos o investimento em infraestrutura, a formação contínua de professores, a valorização das línguas locais e a implementação de políticas inclusivas e equitativas. Além disso, ressaltamos a importância de mecanismos eficientes de monitoramento e avaliação para garantir a eficácia e o impacto das políticas implementadas. Para preencher as lacunas identificadas neste estudo e contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, sugerimos algumas áreas para pesquisas futuras:

- Estudo sobre o impacto das políticas de inclusão educacional na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial, com foco na redução das desigualdades e disparidades de gênero.
- Pesquisa sobre a formação inicial e contínua de professores, visando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.
- Análise do papel das línguas locais no processo educacional, investigando como sua valorização pode promover o engajamento dos estudantes e a preservação das culturas locais.
- Avaliação do impacto das políticas de infraestrutura educacional na melhoria da qualidade da educação.
- Estudo comparativo entre os sistemas educacionais de outros países africanos, visando identificar boas práticas que possam ser aplicadas na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial.

Ao investigar essas áreas, será possível obter um panorama mais abrangente das políticas educacionais nos dois países e identificar estratégias eficazes para enfrentar os desafios existentes.

Referências

- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). *Equatorial Guinea*. Disponível em: <https://www.unicef.org/equatorialguinea/>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). *Guinea-Bissau*. Disponível em: <https://www.unicef.org/guineabissau/>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- Gomes, E. D.(2021). *Políticas educacionais na Guiné-Bissau: a desigualdade e disparidade de gênero no sistema educativo guineense (2000-2010)*. 32 f. Projeto de pesquisa (Graduação) - Curso de Graduação presencial, bacharelado em Humanidades. Instituto de Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarapé.
- Leviski, C. E.; Timbane, A. A.(2020). A Guiné-Equatorial no cenário lusófono: política e planejamento linguísticos. In: Souza, S.; Olmo, F; C. (Org.). *Línguas em português: a lusofonia numa visão crítica*. Porto: Universidade do Porto, p. 119-135.
- Lewin, K. M.; Stuart, J. (2003). Education and Development in Africa: A Review Essay. *Comparative Education Review*, vol. 47, nº 2, p. 236-248.
- Namone, D. (2021).A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. *Njinga e Sepé: Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas E Brasileiras*, vol. 1, nº 2, p. 37-53.
- Namone, D.; Timbane, A. A. (2017).Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos*, vol. 1, nº 1, p. 39-57.
- Namone, D.; Timbane, A. A. (2018).Tensão entre escrita e oralidade no ensino-aprendizagem do poortugues na etnia balanta Brassá (Tombali) da Guiné-Bissau. *Revista Entre Parênteses*. Vol.1, nº7, s.p.
- Organização das Nações Unidas (ONU). *Guinea-Bissau*. Disponível em: https://www.gn.undp.org/content/guinea_bissau/pt/home.html. Acesso em: 20 de jun. 2023.
- Soto Arango, D. E; Avaro Nguema, M. T.; Ruiz Cabezas, A., & Medina Rivilla, A. (2016).*Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en perspectiva al 2020. "Women Teachers Training and Life Histories in Equatorial Guinea. A Prospective Study towards 2020"*. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, vol. 18, nº 27, p. 67-94.

Português, língua de ensino em contexto multilíngue de Angola

Silvestre Filipe Gomes

Introdução

A diversidade cultural e linguística que caracteriza as nossas sociedades não constitui um fenómeno social exclusivo dos países africanos, posto que o mais comum e normal é a heterogeneidade do ponto de vista cultural e linguístico, consagrando o multiculturalismo e o plurilinguismo como a norma social. Não obstante essa norma natural, as culturas e as línguas vivem em uma eterna lógica darwinista de luta pela sobrevivência, onde as culturas e línguas com maior poder silenciam e apagam as culturas e línguas de menos poder, nomeadamente, fiyote, kikongo, kimbundu, umbundu, nganguela, cokwe, oshikwanyama, oshihelero e Oluniyaneka. Angola é um país com uma grande diversidade cultural e linguística, o ocidentalismo e a língua portuguesa subordinam as culturas e línguas locais.

A língua portuguesa é a única oficial, conforme o preceituado no Artigo 19º da Constituição da República de Angola; e língua de escolarização, de acordo com o Artigo 16º da Lei n. 17/16, do Sistema Educativo retificada pela Lei nº 32/2020. Entretanto, essa língua é falada por poucos angolanos como língua materna, ainda que a maior parte da população consiga exprimir-se em português. Por não ser língua materna de muitas famílias do país, sobretudo nas zonas rurais, muitas crianças aprendem a língua portuguesa apenas a partir da escola, dificultando, por vezes, a aprendizagem significativa dos conteúdos.

É nesse âmbito que realizamos uma pesquisa cujo objeto foi analisar políticas linguísticas e práticas educativas em países africanos de língua oficial portuguesa, em que se procurou analisar a inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A pergunta de partida da pesquisa foi: Que ações de políticas linguísticas e educativas têm sido implementadas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe? Do objetivo geral desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: (i) trazer o debate teórico-metodológico sobre o ensino bilíngue; (ii) diagnosticar as políticas linguísticas e práticas educativas na inserção das línguas residentes no ensino; (iii) como os países africanos de língua oficial portuguesa; (iii) analisar as políticas de inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

O tema, ao trazer dados sobre as relações de poder entre o português e as línguas faladas pela maioria das populações de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, pode ajudar-nos a compreender a necessidade de adoção de políticas públicas educativas, pelos Estados dos três países, que possam incluir a educação bilíngue nas agendas políticas, por um lado. E, por outro, os dados desta pesquisa revelam-se importantes para uma prática educativa centrada nas especificidades individuais e linguísticas dos alunos. A produção de dados seguiu uma abordagem qualitativa, em que os aspectos quantitativos serviram para a leitura e interpretação dos dados extraídos dos censos populacionais dos três países. A entrevista semi-estruturada, a análise documental e a observação foram usadas como técnicas de produção de dados, de forma presencial, nos três países.

O presente capítulo faz alusão à problemática do ensino de língua portuguesa e em língua portuguesa em contextos multilíngues, como é o caso de Angola, em que o

português é a língua oficial, a única de ensino, entretanto, uma língua segunda para uma grande parte da população angolana. O texto está estruturado do seguinte modo: contexto econômico e social, contexto cultural, política e planejamento linguístico de Angola, o ensino bilíngue e a sua pertinência e as considerações finais. No primeiro item, descrevemos o contexto econômico do país, com apoio em dados estatísticos do Plano Nacional de Desenvolvimento de 2018-2022, que aponta a evolução econômica do país com os seus momentos de superávit e de déficit orçamentais, decorrentes das oscilações do preço do barril de petróleo, do contexto socioeconômico mundial marcado por crise financeira e pela pandemia da Covid-19.

De forma sucinta, caracterizamos o país nos sectores da educação e saúde. O contexto cultural do país é o elemento que com maior amplitude tendo em conta a sua relevância. Esse é marcado pela diversidade cultural e sociolinguística com coabitação de diferentes culturas e línguas, nomeadamente as línguas residentes autóctones, a língua portuguesa e as línguas residentes alóctones. No sentido de construção de sentidos dialogantes e inclusivos, cunhamos a expressão “línguas residentes”, como um conceito chapéu que abrange todas as línguas faladas em um determinado território linguístico, com os seus desdobramentos de língua residente oficial, línguas residentes cooficiais, línguas residentes autóctones e línguas residentes alóctones.

Neste sentido, o conceito abarca todas as línguas, em contraposição à tradicional exclusão linguística alimentada pelo nacionalismo linguístico. Em outras palavras, o conceito línguas residentes se define como o conjunto de línguas, ou ecossistema linguístico, de um determinado território populacional humano, pressupondo uma redefinição dos instrumentos de coleta de dados censitários, para maior objetividade e capacidade de registrar as línguas antes desconhecidas, em censos nacionais. (Gomes, 2022). Nesse quadro, a subclasse de línguas residentes abordada neste texto são a língua portuguesa e as línguas residentes autóctones.

No item política e planejamento linguístico em Angola são analisados aspetos ligados ao suporte legal das políticas linguísticas de Angola, designadamente a Constituição da República de Angola e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, ou seja, a Lei nº 17/2016 com a sua versão retificada pela Lei nº 32/2020, que consagram a língua portuguesa como a língua oficial do país e de ensino com o compromisso de promover as demais línguas de Angola. No mesmo item são analisadas as relações de poder entre a língua portuguesa e as línguas residentes autóctones com a sua interface na educação.

O item ensino bilíngue e a sua pertinência analisa depoimentos de professores e pesquisadores entrevistados na província angolana de Cabinda em 2019 e 2020 sobre a pertinência do ensino bilíngue, isto é, mediante a hipotética inserção das línguas residentes autóctones no sistema de ensino. O texto termina com as considerações finais, apresentando algumas conclusões pontos de vista sobre o ensino de língua portuguesa em contextos de multilinguismo.

2.Contexto econômico

De acordo com o Plano Nacional de desenvolvimento 2018-2022, entre 2013 e 2016, a economia angolana registrou um crescimento médio de 1,8%, 3,2 pontos percentuais inferior ao verificado no período 2009-2012. No entanto, considerando que a economia angolana tem uma forte dependência no petróleo, o efeito negativo da queda do preço do petróleo afetou toda a economia, provocando uma contração da atividade econômica, uma redução da receita e da despesa pública e privada, com a conseqüente quebra do

investimento público e uma diminuição da despesa pública, com algum desfaçamento em relação à quebra da receita, provocando déficits orçamentais na ordem dos 6% e um aumento da dívida pública para 67% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2017. (Angola, 2018).

Estes desequilíbrios tiveram consequências ao nível do aumento generalizado dos preços – que passou de valores de um dígito, em 2013 e 2014, duplicou em 2015 e triplicou em 2016, até atingir um valor superior a 40% - e da instabilidade cambial que acompanhou todo o período, que se caracterizou por uma redução significativa das Reservas Internacionais Líquidas (entre 2013 e 2017, o país reduziu a cobertura de importações de 8 para 5 meses) e pela dificuldade no acesso a divisas.

Do ponto de vista demográfico, dados produzidos pelo Censo de 2014 indicam até à data do Recenseamento que Angola tinha uma população estimada em 25,7 milhões de habitantes, majoritariamente residentes em áreas urbanas (62,6%), com forte concentração na província de Luanda (6,9 milhões de pessoas). (INE-Angola, 2016). Com um Índice de Desenvolvimento Humano em 2015 de 0,533 (contra 0,390 em 2000), Angola pertence ao grupo dos países de baixo desenvolvimento humano. Considerando-se a esperança de vida revelada pelo Censo 2014, Angola passará a integrar o Grupo dos Países de Desenvolvimento Humano Médio, aproximando-se dos objetivos a que aspira: até 2025 pertencer ao Grupo dos Países de Desenvolvimento Humano Elevado (índice superior a 0,70).

Em 2016, uma Resolução das Nações Unidas aprovou a graduação de Angola de Países Menos Avançados (PMA) para Países de Rendimento Médio. Porém, “devido à vulnerabilidade social e econômica, dificuldades trazidas pela pandemia da Covid-19, vários anos consecutivos de ‘recorrente recessão econômica’ e falta de diversificação econômica” (Jornal de Angola, 12 de fev. de 2021), essa graduação foi adiada para 2023. O último Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) colocou Angola na 148ª posição em uma lista de 189 países. O *site Country Economy* estima a população angolana em 32.866.268 habitantes.

No domínio da educação, em conformidade com os dados apresentados no Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022, Angola teve um aumento de 2,5 milhões de alunos no sistema educativo nacional e uma taxa de alfabetização de jovens e adultos de 75% (contra 50% no início do século). Quanto à escolaridade completa dos jovens dos 18 aos 24 anos: 34% possuem a escolaridade completa do ensino primário, 29% completaram o I ciclo do ensino secundário e 13% o II ciclo. O Governo destaca que ainda existem crianças fora do sistema educativo, por falta de salas de aula, pela precariedade destas, ou ainda por falta de professores com boa formação. (Angola, 2018).

No domínio da saúde, registram-se melhorias nas taxas de mortalidade infantil (80 por mil em comparação com 180 por mil em 2009) e de mortalidade de crianças com menos de cinco anos (120 por mil face a 300 por mil no início do século). Verificou-se uma diminuição da taxa de morbilidade devido à Malária (que caiu de 25% para 15%), a Poliomielite está erradicada e a Lepra quase. A operação de prevenção contra o Ébola foi bem-sucedida. Porém, ainda existe uma margem de progressão considerável, evidente nos numerosos casos de Cólera e, mais recentemente, de Febre-amarela e Malária. O estado de nutrição dos angolanos também é uma preocupação, com 38% das crianças a evidenciarem má-nutrição crônica moderada e 15% com má-nutrição grave, situação que piora nas áreas rurais.

3.Contexto cultural

Do ponto de vista cultural, o território que hoje é chamado Angola, formado por um agrupamento de diferentes povos e nações, é multicultural e plurilíngue. Antes da chegada dos europeus, muitos desses povos e nações já se haviam instalado nos seus devidos territórios, com um estilo de vida próprio e um sistema de relações com as nações vizinhas. A atual estrutura geográfica e populacional de Angola foi uma invenção e imposição do colonialismo europeu **que juntou culturas e línguas** nativas bastante diversas no mesmo território (Oliveira, 2015). O território é habitado, majoritariamente por povos bantu que o conquistaram, antes da chegada dos europeus, dos antigos povos pastores nômades que nele habitavam, nomeadamente, os khoisan, que habitavam a África Austral há mais de 100.000 anos (Jaime, 2014), os koi-khoi e os san, de acordo com a classificação de Olderogge (2010). A população nativa de Angola é formada por grupos etnolinguísticos diferentes, a saber, os san, os khoi-khoi, os bantu e os descendentes europeus.

A atual população angolana surge da diluição de vários reinos formados entre os séculos XII e XIX. Estima-se que cerca de 90 % da população angolana seja de origem bantu, distribuída por nove grandes grupos étnicos. De acordo com Zau (2002) esses grupos étnico-linguístico são os seguintes: bakongo (língua kikongo), ambundu (língua kimbundo), ovibundus (língua umbundo)

Quadro 1: Línguas faladas em Angola, por províncias

LÍNGUA(S)	PROVÍNCIA	VARIANTES
Fyote	Cabinda	Kiwoyo, kikwakongo, kikoci, klingi, kivili, kiyombe e kisundi
Kikongo	Uige	Kimboma, kinzenge, kihungu, kinsoso, kipaka, kipombo, kisikongo, kisolongo, kisuku, kiyaka e kizombo
	Zaire	
Kimbundo	Luanda	Holo, ndongo, kambondo, kisama, mbangala, mbolo, minungo, ndembu, ngola ou jinga, ngoya, nkari, ntemo, puna, songo e xinji
	Malanje	
	Bengo	
	Kwanza Norte	
Cokwe	Lunda Norte	Badinga, bakete, kafula, lunda, lunda lwa ndembu, Luanda lwa xinde, mai e mataba
	Lunda Sul	
Ngangela	Moxico	Kamaxi, lukazi, luvale, lwena, lwimbi, lwiyo, mbande, mbunda, mbwuela, ndungu, ngangla, ngonjelu, nkoya, nyemba, nyengo e yahuna
	Kwandu kubangu	
Umbundo	Huambu	Ambwi, kacisanje, kakonda, lumbu, mwanya, ndombe, nganda, sambu, sele, sumbi, viye, cikuma e wambu
	Bié	
	Benguela	
Oluniyaneka	Huila	Handa (cipungu), handa (mupa), hinga, nkhumbi, mwila, ngambwe, ocilenge humbi, ocilenge musó, ocipungu, onkwakwa, ndongwena
Oshikwanya	Kunene 5	Evale, kwmato, ndombondola, okafima e ombanja

ma Oshihelelo	Namibe	Cavikwa, himbi, kuvale, kwanyoka, kwendelengo ndimba
	Benguela 5	
Português	Generalizado	
Lingala	Generalizado	

Fonte: Nzau (2011), Chivinga (2014), Gomes (2014; 2022),

Lingala é uma língua de origem da República Democrática Congo. É a língua estrangeira mais ouvida no país e falada por muitos angolanos nas suas interações com congolese democráticos; entretanto, não foi contada como língua falada em Angola, no Censo 2014.

O quadro apresenta, de forma detalhada, 11 grupos linguísticos que se manifestam com maior evidência em meios urbanos e rurais de Angola. Dos 11 grupos, 9 são de origem autóctone, com mais de noventa variantes; uma língua de origem europeia, que é a língua oficial de Angola, assim como dos demais países africanos de língua oficial portuguesa; e uma língua de origem da República Democrática do Congo, isto é, o Lingala. De forma empírica e evidente, o português e o *lingala* são as línguas mais facilmente ouvidas em alguns dos mais importantes centros urbanos de Angola, nomeadamente, Luanda, Cabinda, Soyo, Mbanza Kongo, Uige, Dundo e Saurimo.

As outras línguas residentes de origem africana não são muito ouvidas nos centros urbanos, meio em que domina o português. O Lingala, tida como língua hegemônica da República Democrática do Congo e República do Congo Brazzaville, partilha espaços com a língua portuguesa. Entretanto, apesar da ampla visibilidade que essa língua tem no contexto sociolinguístico angolano, não foi controlada como língua falada em Angola no Censo de 2014. A expansão de lingala é vista por um dos nossos entrevistados como possibilidade de, no futuro, vir a ser uma língua de Angola, como afirma Dikandao, um dos entrevistados em Angola:

O lingala pode vir a tornar-se uma das línguas assumidas de Angola, por causa do número de falantes/ ESTÁ AÍ, É VERDADE. (DIKANDAO, maio de 2019).

A suposição de Dikandao se baseia em dados não documentados nem mensurados, mas se fundamenta na experiência do dia a dia. A entrevista com o Dikandao deu-se em uma província através da qual Angola partilha fronteiras com República Democrática do Congo e a República do Congo Brazzaville, dois países onde o lingala é uma língua nacional e de ampla comunicação. A presença na província de cidadãos desses dois países tornou-se algo recorrente, com tendência de formação de pequenas colônias na cidade capital da província. Com isso, e por causa da ideologia de autenticidade que influi no comportamento individual e societal dos cidadãos da República Democrática do Congo, sobretudo, o lingala é ouvido com muita frequência. Pelas suas funções, pode ser considerada como língua franca nas transações comerciais e convívios com os cidadãos dos dois aludidos países.

Se por um lado, o lingala não é reconhecido como língua de Angola tanto por pesquisadores quanto por instâncias oficiais, por outro lado o *fyote* recorrentemente não é reconhecido por muitos pesquisadores como língua independente do kikongo. Entretanto, documentos oficiais, e meios de comunicação massiva (Televisão e Rádio) e alguns pesquisadores como Nzau (2011), Gomes (2014), Chicumba, (2019) distinguem o *fyote* do *kikongo*, embora reconheçam a sua origem nessa língua.

Do ponto de vista do uso das línguas, o Censo de 2014 fornece dados para se estimar não apenas o número de falantes de cada língua, mas também, a dimensão numérica de cada grupo etnolinguístico, o que não reflete necessariamente a influência de uma língua sobre as de mais, posto que muitos fatores influem sobre o status de qualquer língua.

Tabela 1: Uso de línguas, em função do local de residência

LÍNGUA FALADA	LOCAL DE RESIDÊNCIA				Σ	
	Urbano		Rural			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Falantes	14.979.335	63	8.760.636	37	23.739.971	100
Português	12 644.358	53	4 246 383	7,8	16.890.741	71
Umbundo	2 502 897	0,5	2 946 921	2,4	5 449 819	3
Kimbundo	1 014 811	4,2	841 140	3,5	1 855 951	7,7
Kikongo	1 177.540	5,0	778. 651	3,2	1 956.191	8,2
Chokwe	1 006.165	4,2	546.854	2,3	1 553 019	6,5
Nganguela	311.164	1,3	427.906	1,8	739 070	2,1
Nhaneca	182.515	0,8	629.842	2,6	812.357	10,6
Fyote	382.582	1,6	185.714	0,8	568.296	1,4
Kwanhama	104.276	4,4	433.257	1,8	537.533	6,2
Luvale	94.232	0,4	153.769	0,6	248 002	1,0
Muhumbi	83.800	4,4	419.081	1,8	502.881	6,2
Outras línguas nacionais	494.778	2,0	359.267	1,5	854 045	3,5
Surdo/mudo	61.819	0,3	57.537	0,2	119 357	0,5
Mais de uma língua falada	5.539.833	23,0	3.480.571	14,6	9 020 404	37,0

Fonte: Censo (2014)

Os números apresentados no quadro partem da população com a capacidade de fazer uso da língua, isto é, a população com mais de 2 anos de idade. Nesse sentido, até à data da realização do Recenseamento, havia em Angola 23.739.971 cidadão maiores de 2 anos de idade.

Em conformidade com os dados do Censo, 71% dessa população falavam com frequência a língua portuguesa, constituindo essa língua em maior idioma falado ao nível de Angola, com tendência de se tornar a língua nacional, ou seja, falada por todos os angolanos. Entretanto, o Censo deixa uma lacuna que os pesquisadores não conseguem preencher, por não esclarecer se os 71% têm o português como língua materna ou apenas como língua segunda. Em relação a isso, um dos professores entrevistados em Angola queixa-se sobre essa lacuna.

[...] ao olharmos aos resultados e olharmos posteriormente a ficha elaborada para o censo, eu consigo perceber que o destaque da língua portuguesa não se teve em atenção se a língua portuguesa como língua primeira ou como língua segunda. Apenas apareceu o estrato LÍNGUA PORTUGUESA/ como? Claro que as pessoas poderão ter a língua

portuguesa, mas alguns como língua primeira, outros como língua segunda. (Maynduaio, nov. de 2019).

De acordo com o Censo de 2014, são faladas no território nacional 11 línguas identificadas, incluindo a língua dos sinais. As não identificadas foram agrupadas no conceito “outras línguas”, resultante do formato que se deu ao boletim do inquérito entregue aos técnicos que produziram os dados durante o Recenseamento. No boletim, as línguas já estavam alistas no momento da preparação dos instrumentos de recolha de dados. Isso é um problema ligado às metodologias quantitativas que, por trabalharem com populações e amostras grandes, colocam o respondente em uma lógica pré-construída pelo pesquisador. A intenção não era de saber quês línguas eram faladas no território nacional, mas quantos falam as línguas já conhecidas pelos responsáveis do censo.

Apesar da limitação apresentada pelas pesquisas quantitativas, o Censo de 2014 podia ter buscado mais informações que pudessem facilitar a análise da realidade sociolinguística do país. As perguntas deviam ser mais objetivas, procurando saber com que língua o respondente havia aprendido a falar no seio da família; que língua mais usa no cotidiano, entre outros.

Todavia, foi evidenciado o uso amplo das línguas autóctones. As percentagens que aparecem no quadro apresentado atrás podem induzir o leitor ao erro de achar que as baixas percentagens no uso das línguas autóctones significam perigo de extinção dessas línguas. Para se chegar à conclusão sobre extinção ou preservação das línguas, é preciso que os cálculos sejam feitos na proporção grupo etnolinguístico e número de falantes da língua do grupo étnico. Assim apresentamos alguns exemplos.

A província de Cabinda em que se concentram os falantes da língua *fyote/ibinda*, à data do censo, tinha uma população estimada em 716.076 habitantes, e a língua *fyote/ibinda*, na mesma altura do censo, tinha 568.296 falantes, ou seja, 79% da população de Cabinda fala a língua *fyote/ibinda*; as províncias de Zaire e Uige, juntos, até à data da realização do Censo, tinham uma população estimada em 2.077.546 habitantes, e o *kikongo*, língua autóctone das duas províncias é falado por 1.956.191 indivíduos, na ordem dos 94% da população total das duas províncias. Com esses resultados, podemos afirmar que há uma preservação das línguas. Em tese, defendemos que a preservação ou extinção de uma língua ou forma dialetal não pode ser medida em função de um universo genérico, mas sim em função de um universo de indivíduos que partilhem as mesmas tradições culturais e linguísticas.

Em um contexto sociolinguístico caracterizado pela hegemonia do português em todos os domínios formais da vida social, a preservação das línguas identitárias indicia um multilinguismo societal e um bilinguismo individual. Prova disso, de acordo com os dados produzidos pelo Censo de 2014, vê-se que há um uso quase generalizado do português e mais de cinco milhões de angolanos usam mais de uma língua nas suas interações cotidianas. Outra característica sociolinguística angolana tem a ver com o caráter transfronteiriço de algumas línguas, como o *kikongo*, *cokwe*, *ngangela*, *oshihelelo*, *oshikwinyama* *Lingala*, que são faladas também para além das fronteiras angolanas, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2: Línguas transfronteiriças

LÍNGUA	PAÍS DE EXTENSÃO
Kikongo	República Democrática do Congo República do Congo Brazzaville Gabão
Cokwe	República Democrática do Congo e República da Zâmbia
Ngangela	República Democrática do Congo
Oshihelelo	República da Namíbia
Oshikwanyama	
Lingala	República Democrática do Congo República do Congo Brazzaville

Fonte: Elaboração própria

As línguas reunidas nesse quadro são as línguas angolanas transfronteiriças, porque não são faladas apenas no território nacional, mas sim atravessam fronteiras. Com Angola, a República do Congo Democrático partilha as línguas kikongo, cokwe, ngangela, e Lingala. Essa última é uma língua alóctone em Angola, mas que se vai incorporando no mosaico linguístico angolano, visto que é falada também por nacionais. Com a República do Gabão, Angola tem em comum a língua kikongo. Com a República da Zâmbia, Angola partilha a língua cokwe. E com a República da Namíbia, Angola tem uma herança ancestral comum que são as línguas oshihelelo e oshikwanyama.

A intercessão linguística entre Angola e os países vizinhos demonstra o quão aleatório foi o sistema de estabelecimento das fronteiras africanas a partir da Conferência de Berlim em que foi partilhada a África entre as potências e foram delimitadas as atuais fronteiras (Liberato, 2014; Ponso, 2016; Pacheco, et al., 2018), “a posição territorial dos povos africanos ultrapassa em toda parte as fronteiras herdadas da partilha colonial” (Ki-Zerbo, 2010 p. LIV), essas são políticas, mas as culturais e linguísticas continuam a unir as etnias separadas por vontade colonial e herdadas pelas atuais elites políticas. Fronteiras e línguas constituem resquícios coloniais que não foram superadas com as independências nacionais.

Com os dados e argumentos expostos atrás, apoiados no Censo de 2014, realizada pela primeira vez desde que Angola é um país independente, confirma-se o cunho multilíngue do país e que o português é a língua oficial e a mais falada no território angolano. Entretanto, é necessário compreendermos a postura governamental diante dessa realidade sociolinguística.

4. Política e planeamento linguístico em Angola

O suporte legal da política linguística de Angola é a Constituição da República, (doravante, CRA) em que Angola define o estatuto da língua portuguesa como a língua oficial. Assim, no Artigo 19º, a língua portuguesa recebe o seguinte tratamento:

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. (Angola, 2010)

A Lei Magna, em consonância com o espírito da proclamação da independência nacional feita por MPLA, sob a direção de Agostinho Neto, reafirma o que vinha sendo aplicado desde a independência até à Legislatura constituinte saída das eleições de 2008. A língua portuguesa é oficial desde a data da independência do país. Com esse estatuto, o português consagra-se como a língua do Estado, língua de todos os atos administrativos públicos e privados. É a língua através da qual a vida republicana se configura. Em segunda instância, no texto constitucional, o Estado se compromete em valorizar e promover o estudo, o ensino e a utilização das “demais línguas de Angola” bem como das principais línguas de comunicação internacional. As demais línguas de Angola não têm nenhum estatuto definido na Constituição, logo dificulta a sua introdução no sistema de ensino.

A falta de um estatuto que confira dignidade às línguas diferentes do português, e faladas amplamente no território nacional também suscita indignação por parte de dirigentes do próprio aparelho do Estado. O Diretor-Geral do Instituto de Línguas Nacionais (doravante, ILN), em discurso alusivo ao Dia Internacional da Língua Materna, em 21 de fevereiro de 2018, lamentava pelo fato de a CRA ter consagrado apenas à língua portuguesa o estatuto de língua oficial e não ter conferido às outras línguas faladas no país um estatuto próprio, que aparecem na Carta Magna apenas como as línguas angolanas (Jornal de Angola, 21/02/2018). A intervenção desse dirigente reflete a dualidade de critério existente na política linguística de Angola, em que o português recebe maior atenção do Estado em relação às outras línguas faladas no território nacional.

Entretanto, o mesmo responsável, em discurso do ano anterior, havia demonstrado uma postura diferente em relação à política linguística do governo que ele considerou equilibrada e pautada na complementaridade entre o português e as línguas nacionais.

A política do governo é de equilíbrio linguístico e complementaridade entre a língua portuguesa e as línguas nacionais, para todas sirvam de instrumento de comunicação na sociedade, para isso deve se fazer uma gestão cuidada para se acautelar, eventuais, conflitos linguísticos... Devemos promover, a todos os níveis, o multilinguismo funcional em particular no setor da educação (José Pedro, Apud Eduardo, 21/02/2017).

Em 2017, o Diretor-Geral do ILN defendia o governo na sua atuação em relação às línguas faladas em Angola. O adjetivo equilibrado e o substantivo complementaridade que norteiam as relações entre as línguas faladas em Angola evocam a ideia de que existe uma relação de horizontalidade entre o português e as outras línguas residentes faladas no território nacional, sobretudo as autóctones. Tal relação pressupõe tratamento proporcional na Constituição e no uso nos diferentes domínios da vida social, como, no setor da educação, na saúde, na justiça e em toda a administração do Estado. Em 2018, a mesma figura governamental reconhece não haver equilíbrio constitucional na política linguística do Governo, porque apenas o português é titular do estatuto de língua oficial do país, e as outras línguas são chamadas no texto constitucional apenas de línguas de Angola.

Verifica-se uma contradição nos diferentes momentos discursivos da mesma pessoa. Entretanto, para entendermos essa contradição, é preciso percebermos as condições de produção dos dois discursos. O primeiro enunciado “a política do governo é de equilíbrio e complementaridade entre o português e as línguas nacionais” foi produzido em fevereiro de 2017, quando era Presidente da República José Eduardo dos Santos. Na era Eduardista não era comum um membro do Governo questionar as políticas ajuizadas pelo

Governo central, pelo que se pode entender a mudança de posicionamento como reflexo de mudança de liderança da política nacional, com a eleição de um novo presidente que primou por “alguma abertura” política.

A política de equilíbrio entre o português e as outras línguas faladas em Angola, e defendida pelo diretor do ILN de Angola não se revê nem na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em que o ensino em língua portuguesa é um imperativo categórico, como prescreve o Artigo 16º da Lei nº17/16, alterada pela Lei nº32/2020, “o Ensino deve ser ministrado em português” (Angola, 2016). A Lei não fala de uma possibilidade, mas de uma ordem. O verbo dever é um imperativo. Não é que o ensino pode ser ministrado em língua portuguesa, mas deve ser ministrado em língua portuguesa e não em outra língua. Isso quer dizer que ensinar em línguas que sejam diferentes do português significaria uma violação à lei.

Como forma de ajudar a assimilação dos conteúdos transmitidos em língua portuguesa, o nº número 2 do Artigo 16º, da Lei nº17/2016, admite a possibilidade de as línguas de Angola serem usadas como complemento e instrumento de aprendizagem. Mas esse uso dependeria de uma regulamentação em diploma próprio. Exigência, mesmo como instrumento de facilitação de aprendizagem, demonstra uma política intervencionista do Estado (RIOS, 2014) a favor da língua portuguesa, língua oficial, que subordina as línguas angolanas ao português.

Já, com as mudanças políticas ocorridas em Angola, a Lei nº17/2016 foi retificada pela Lei nº32/2020 mantendo a hegemonia da língua portuguesa e a subalternidade das línguas residentes autóctones. O nº 3 da retificada lei retoma a possibilidade de as línguas de Angola serem usadas no ensino, entretanto exclui a complementaridade e a instrumentalização dessas línguas ao serviço da aprendizagem, como também estende essa possibilidade de uso para os diferentes níveis de ensino, mas sempre dependente de uma regulamentação específica.

Na mesma lei, tanto a sua versão inicial quanto a retificada, o Estado se compromete a promover as línguas angolanas, assim como idealiza a criação de condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a sua expansão e generalização no ensino. As condições projetadas pelo governo de Angola em prol das línguas residentes autóctones se traduzem na preparação de condições para o ensino das línguas nacionais nos diferentes subsistemas de ensino. A posição do governo em relação à inserção das línguas locais no Sistema de Educação e Ensino nunca foi de substituição do português pelas línguas residentes autóctones

O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para indivíduos com deficiência auditiva.

No âmbito da criação de condições para a promoção das línguas residentes autóctones, desde 1977, o Estado Angolano criou políticas linguísticas que iniciaram com a criação do Instituto Nacional de línguas em 1977 que tinha como objetivo principal velar pela expansão das diferentes línguas faladas em Angola, incluindo o português e as línguas residentes autóctones. Essa é a primeira ação da política linguística de Angola após-independência. Com o objetivo de se especificar o escopo do Instituto ora criado, foram reservadas as línguas nacionais como o objeto específico do Instituto. Nesse sentido, o Instituto Nacionais de Línguas foi transformado em Instituto de Línguas Nacionais

tendo permitido, em 1987, a aprovação de alfabetos de seis línguas nacionais a título experimental.

Em função desses alfabetos, o governo tem estado a ensaiar iniciativas de ensino de línguas residentes, ainda que careçam de um estatuto específico tal como é a língua portuguesa. Nessa lógica, a inserção de qualquer língua no sistema de ensino requer preparação de recursos humanos, como professores capacitados para o ensino de línguas que se projeta inserir. Outra preocupação tinha a ver com o material didático, sobretudo manuais escolares em línguas residentes autóctones. Para a concretização do projeto experimental de inserção das línguas residentes autóctones no Sistema de Educação e Ensino angolano, era necessário um planeamento estratégico em função das regiões linguísticas tendo em conta os territórios de influência de cada língua mediante uma padronização das diferentes variantes dialetais das línguas escolhidas para o ensino, nomeadamente, **o kikongo, o fyote, o kimbundu, o umbundu, o côkwe, o ngangela e o oshikwanyama**, conforme o quadro que se segue.

Quadro 3: Regiões de influência das línguas residentes autóctones projetadas para inserir no Sistema de Ensino

LÍNGUA	REGIÃO DE INFLUÊNCIA	PROVÍNCIA
Fyote	Norte	Cabinda
Kikongo	Norte	Zaire e Uíge
Kimbundu	Centro-Norte	Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul e Malange
Côkwe	Leste	Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico
Umbundu	Centro-Sul	Benguela, Huambo e Bié
Oshikwanyama	Sul	Huíla, Namíbe, Kunene
Ngangela	Sudoeste	Kuandu-Kubangu

Fonte: Chicumba (2019)

De acordo com a informação exposta no quadro, apenas duas línguas são faladas em apenas uma província, o *fyote* em Cabinda e o *ngangela* em Kuandu-Kubangu. As demais línguas são faladas em duas províncias, como *kikongo* no Zaire e Uíge, ou mais, como os casos de *kimbundu* falado em cinco províncias (Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-sul e Malange), o *côkwe*, o *umbundu* e o *ngagela*, falado em três províncias, Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico; Benguela, Huambo e Bié; Huila, Namibe e Kunene, respectivamente. De acordo com Chicumbi (2019), esse propósito teve resultados positivos. Na verdade, a generalização do ensino de línguas residentes nas escolas de Angola ainda não é uma realidade, por quanto às únicas línguas diferentes do português que são ensinadas nas escolas públicas são as línguas estrangeiras. A esse respeito, um dos nossos entrevistados apresentou o seguinte ponto de vista:

[...] enquanto não definirmos quais são as línguas de Angola verdadeiramente e quais são as variantes dessas línguas, continuaremos sempre nessa tentativa de avanços e recuos (Dikandaa, maio de 2019).

Na opinião do Dikandaa, para um bom projeto de ensino das línguas residentes autóctones, é preciso que se faça ainda um trabalho de base que deve consistir em um

estudo profundo das línguas a serem inseridas no sistema educativo, uma vez que ainda existem dificuldades de ordem técnica e cultural, político e histórica que impedem a distinção entre língua e variante em determinados casos, ou grupos linguísticos. O mesmo entrevistado apresenta o exemplo da província de Cabinda onde prevalece um conflito dessa natureza.

veja que mesmo nós aqui em Cabinda, ainda essa discussão continua. Uns dizem que kiyombe em Cabinda é língua, kilinge é língua, ikuakotchi é língua. Uns consideram a existência de uma língua que é fiote e que esses outros idiomas seriam apenas variantes do ibinda ou fiote, como queiram. Mas ainda há os que defendem que em Cabinda ainda se fala kikongo, essas outras são variantes de kikongo (Dikandaa, maio de 2019).

Problemas como esses não faltam em situações de padronização de línguas. Isso, porque, a nosso entender, padronizar uma língua é suscitar conflitos sociolinguísticos, uma vez que determinadas variantes se submetem a outra que se achar mais apta para ser representativa das outras. Os sentimentos étnicos aumentam, e as rivalidades entre diferentes grupos étnicos podem levar a conflito que, se não forem inibidos, podem culminar em fenômenos sociais indesejáveis, como conflitos étnicos.

Para evitar ou diminuir a ocorrência de tais fenômenos, do nosso ponto de vista, a inserção de línguas residentes autóctones no sistema de educação e ensino de Angola deve ser antecedida de um trabalho multidisciplinar, envolvendo linguistas, antropólogos, historiadores, educadores, juristas e autoridades das comunidades rurais.

5.O ensino bilíngue e a sua pertinência

O sistema de ensino angolano é ministrado unicamente na língua portuguesa, pois é a língua oficial do país e é a orientada pela Lei de Bases do Sistema Educação e Ensino, através da Lei nº17/2016 e alterada pela Lei nº32/2020, com base na Constituição da República de Angola que oficializa a língua portuguesa. Essa opção exclusiva do português como língua de ensino, ou monopólio educativo do português, tem levantado reflexões e críticas da sociedade que se revê nas línguas residentes autóctones de Angola. É nesse sentido que a maior parte dos professores/pesquisadores acham que existe uma necessidade imperiosa de um ensino bilíngue em Angola. A modalidade desse ensino é outro debate. A questão que se coloca é: ensino das línguas nacionais ou ensino em línguas nacionais? A segunda possibilidade parece estar excluída pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, por quanto é peremptória em afirmar que o ensino *deve ser* ministrado em língua portuguesa (Angola, 2020, Art. 16º) prevalecendo a possibilidade de ensino das línguas nacionais como disciplina.

Na minha ótica, o ensino primário devia ser feito na língua materna da criança, quer dizer naquele idioma que a criança usa no seu dia a dia, porque isso podia até facilitar a aquisição de conhecimentos e a compreensão de determinados conteúdos (DIKANDAAO, maio de 2019).

Dikandaa, parte do pressuposto de que o início do processo da escolarização devia dar-se na língua materna da criança e não em uma língua que não faça parte da sua convivência familiar e do das suas práticas sociais do dia a dia, porque isso facilitaria o processo de aquisição de conhecimento. Mas agora, a simples tradução dos conteúdos do

português para a língua materna da criança seria suficiente para a aquisição desses conhecimentos, isso poderia ser considerado como um ensino contextualizado? Do nosso ponto de vista, não basta traduzir os conteúdos do português para a língua materna da criança, mas também os saberes da sua comunidade deveriam ser inseridos no sistema de ensino. Para Maynduao, o ensino monolíngue sustenta o silenciamento da diversidade linguística e do multiculturalismo.

Ele sustenta de que maneira o silenciamento da diversidade linguística e do multiculturalismo. A diversidade em Angola é um grande problema; precisamos aceitar a diversidade linguística, pois é um cenário vivenciado, não é algo que nos foi dito. É um cenário real; quando não aceitarmos essa realidade, cada dia, estamos a danificar as nossas identidades (Maynduao, novembro de 2019).

Na análise do entrevistado, a diversidade linguística é um fato atual que não pode ser sonogada por que ela é uma realidade vivenciada, tanto em meios urbanos quanto nas comunidades rurais. O professor, que é também investigador das temáticas sociolinguísticas conta uma realidade vivenciada em uma comunidade rural em que fez a pesquisa.

Digo isso com algum cunho investigativo. Na pesquisa que eu desenvolvi, a realidade da província daquela província, consegui perceber que eles lá falam as línguas nacionais; só falam o kimbundu, mas agora, eles são ensinados em língua portuguesa, pelo que eles não compreendem nada. E se não compreendem nada, automaticamente, o professor se vê forçado, algumas vezes, a romper a ideologia estipulada pela escola que é a ideologia do ensino monolíngue para voltar-se a uma tendência de ensino bilíngue, para tentar colmatar as dificuldades que esses mesmos alunos enfrentam.

O relato do entrevistado, que pode ser considerado como história de vida do pesquisador, apresenta uma realidade em que a língua na qual decorre o processo de ensino-aprendizagem escolar não é a mesma que os alunos falam nas suas casas. A língua da escola é uma estranha, ou mesmo, só deixa de ser estrangeira porque é uma das tantas línguas de Angola. De acordo com o relato, o professor observado pelo nosso entrevistado, fazia recurso à translíngua para fazer que os alunos pudessem entender os conteúdos que lhes eram transmitidos, entretanto, como diz o depoente, nem todas as vezes que essa estratégia didática era usada pelo professor, porque o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, de um lado; e doutro lado, o ensino exclusivo em português é uma estratégia de massificação da língua portuguesa, já que essa língua tem como objetivo, no ensino primário, permitir a integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país; e estruturar o pensamento próprio, de acordo com a proposta curricular do Ensino Primário (Angola- INIDE, 2011), o que limita as possíveis estratégias, uma vez que, por intermédio da língua portuguesa, o professor deve ajudar o aluno a se comunicarem corretamente para permitir a sua integração social e a adquirir uma melhor estrutura do pensamento.

Considerações finais

O ensino da língua portuguesa em Angola é realizado em um contexto multilíngue, em que muitas das crianças que estudam nos anos iniciais, sobretudo em zonas rurais, são

falantes de línguas diferentes do português, língua oficial e a única de escolarização. Neste contexto social, o português, língua oficial e hegemônica e as outras línguas estão constantemente em uma lógica darwinista de luta pela sobrevivência, com a consequente extinção e/ou subjugação das línguas com menos poder.

A língua portuguesa, como língua do Estado encontra respaldo na Lei Constitucional da República de Angola (2010) e na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2016), sendo que as outras línguas residentes não têm qualquer estatuto definido por lei. Diante desse cenário de relações de poder desiguais e a falta de domínio da língua de ensino por parte de muitas crianças dos anos iniciais, conjugado em a pretensão de preservação das línguas residentes autóctones, esboça-se a ideia de um ensino bilíngue com a inserção de algumas línguas residentes no sistema de ensino.

Não obstante as hipotéticas vantagens que essa modalidade de ensino possa trazer para a aprendizagem das crianças, os professores e pesquisadores entrevistados em Angola divergem sobre a necessidade da inserção das línguas residentes autóctones. Para uns, isso poderia ajudar os alunos e resgatar a cultura. Mas para outros, a inserção de algumas línguas residentes autóctones no ensino levantaria outros problemas sociais que poderiam ser evitado. Pelo que concluímos que os problemas ligados à língua levantam debates políticas e ideológicas criando tensões em diferentes estruturas sociais.

Referências

- Angola.(2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda, Assembleia Nacional.
- Angola.(2016) *Lei N° 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda, Assembleia Nacional, 7 de outubro.
- Angola.(2016). *Lei N° 32/2020, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda, Assembleia Nacional, 12 de agosto de 2016.
- Chicumba, M. C. S. (2019). *A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. 2019. 176 ff. Tese. Doutorado em Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Chivinga, A. N.(2014). *Que futuro para as línguas nacionais angolanas? Ensaio sobre as políticas de protecção e valorização das línguas nacionais angolanas*. Luanda, Center Artes.
- Eduardo, J. (2017). Instituto de Línguas Nacionais elabora material didático." *Portal de Angola*. 21 de 02 de 2017. Disponível em: https://www.portaldeangola.com/2017/02/21/instituto_delinguas_nacionais_elabora_didactico/ Acesso em: 11 jan. 2020.
- Country Econimy. s.d. Disponível em: <https://pt.countryeconomy.com/governo/ratings/angola>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- Gomes, S. F.(2022). *Políticas linguísticas e práticas educativas em países de língua oficial portuguesa: uma análise da inserção das línguas residentes em sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe*. Tese. Doutorado. 2022. 300f. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, FAE.
- Gomes, S. F. (2014). *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de Cabinda/Angola aprendem o português em português*. 2014. 155f. Dissertação, Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, FAE-UFMG.
- Ki-Zerbo, J. (2010). Introdução geral. in: Ki-Zerbo, J. (Org.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, 10. ed. Brasília, UNESCO, p.XXXI-LVII.
- Liberato, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*. vol.19, n. 59, p.1003-1033. Out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dn4CYmKD5W5dw4ygQLBCxZN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 jun. 2021.

- Pacheco, L.; Costa, P; Tavares, F. O. (2018). História econômico-social de Angola: do período pré-colonial à independência. *População e sociedade CEPESSE*. vol.29, p. 82-89.
- Ponso, L. C. (2016). O estatuto do português e das línguas moçambicanas antes, durante e depois da luta pela independência da não em 1975. *Revista linguagem: estudos e pesquisas*. Catalão, vol. 20, nº 2, p. 57-86, jul./dez.
- Rios, C. P. V. (2014). *Análisis de los procesos de planificación y políticas lingüísticas impulsadas por agentes gubernamentales para las lenguas indígenas*. 95f. Tesis de licenciatura en Lingüística. Universidade de Chile, Santiago.
- Zau, D. G. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. 204 ff. Tese. Doutorado em Letras. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Seção III:
**Políticas linguísticas no
espaço lusófono**

Línguas africanas devem ser oficializadas?

Paulo Sérgio de Proença

Introdução

Os países africanos em sua maioria adotaram as línguas dos países colonizadores como oficiais, em detrimento das línguas locais, com consequências negativas para o ensino formal, que acumula fracassos frequentes e programados. Reivindicar a oficialização das línguas africanas é necessário e urgente para reverter esse quadro. É o que se propõe aqui, a partir da constatação de que Portugal implementou políticas linguísticas que resultaram no apagamento das línguas das colônias. Linguistas brasileiros e estrangeiros fornecem o apoio teórico para analisar o papel que línguas desempenham em contextos específicos, principalmente na escolarização.

A pesquisa adota o método bibliográfico e qualitativo para trazer ao debate alguns objetivos da política linguística em para o contexto africano, em especial nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O português expulsa as línguas autóctones da vida escolar, o que provoca fracasso, evasão, baixa autoestima linguística e cidadã dos falantes, por não poderem falar suas próprias línguas e por serem constrangidos a falar uma língua 'estrangeira'. A palavra 'estrangeira' está entre aspas simples justamente porque o português foi adotado por meio das Constituições e já é língua materna para muitos cidadãos dos PALOP.

Línguas africanas devem ser oficializadas? As opiniões se dividem. Para que convicções sejam firmadas, o importante é a ativação da possibilidade. O que é preciso para que isso aconteça? Quais são as consequências que o português, língua oficial, tem provocado nos chamados países lusófonos, principalmente na educação, como resultado de políticas linguísticas coloniais? É nesse âmbito que se insere este capítulo, cujo objetivo é suscitar reflexão (provocação, talvez) sobre a necessidade de dar às línguas africanas o lugar que a elas cabe, alçando-as à condição de oficiais, respeitadas as características de cada língua e de cada país.

Para isso, adota-se como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e qualitativa. Autores que se debruçaram sobre o tema e têm propostas conclusivas sobre este tema serão evocados, sob a perspectiva de que a ciência não é neutra, positivista, inodora. As línguas, por seu turno, têm cara, têm mãos, têm pés, têm bandeira, têm vida. A imposição da língua portuguesa às colônias vem de longe, desde o século XVIII mais ostensivamente. Reafirmada no Estatuto do Indígenato, foi adotada pela liderança que conquistou a Independência. E ainda continua vigente. Essa é a sequência da abordagem, em tópicos cronologicamente arranjados, finalizados por breve consideração sobre a internacionalização da língua portuguesa e por desafios, factíveis, mas exigentes: coragem!

1. A política linguística do império português a partir do século XVIII

No século XVIII, Portugal emitiu uma série de leis e prescreveu medidas administrativas que diziam respeito ao papel que a língua deveria desempenhar para manutenção do prestígio, da extensão e da hegemonia colonial. Desempenha importante papel para reconhecimento das linhas de política linguística do império português, o Diretório de 3 de maio 1757, conhecido como "Diretório pombalino" ou "Diretório dos índios".

Seu pano de fundo é indisposição dos jesuítas com os interesses da corte portuguesa; eles administravam de forma autônoma as comunidades indígenas, quando o império tinha interesse de ocupar o território, conforme o princípio *uti possidetis, ita possideatis* (como possuiis [de fato] assim possuias [de direito]), conforme previsto no Tratado de Madri, de 1750. Com isso, Portugal buscava novas diretrizes para assegurar o domínio territorial na América. Em adição, havia a urgência de recuperar a glória perdida e emular as nações europeias concorrentes, sob ideias iluministas que exigiam esforços de modernização na administração da coroa. Em Portugal esse ideal foi percebido e conduzido por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Conde de Oeiras (futuro Marquês de Pombal), que conciliou a onda ilustrada com a concentração de poder, inspirado no modelo conhecido como “déspota esclarecido”; isso contrariava a relativa liberdade que os jesuítas demonstravam, inclusive desrespeitando determinações da corte, como a de ensinar português nas aldeias (Faraco, 2016).

Nesse pano de fundo histórico complexo, importam as indicações da política linguística adotada pela coroa, segundo a qual a língua deveria ser o instrumento de controle, inclusive e principalmente ideológico, dos súditos. O Diretório de 3 de maio de 1757 contém prescrições que deveriam ser aplicadas ao Estado do Grão-Pará e Maranhão; posteriormente, deveria ser observado também pelo outro, o Estado do Brasil, pois não havia então unidade administrativa, não havia ainda o Brasil como país autônomo: “havia duas colônias na América portuguesa, cada uma autônoma em relação à outra – o Estado do Brasil e o Estado do Grão-Pará e Maranhão – e que a referida unidade só vai se consolidar com a adesão do Grão-Pará e Maranhão ao Brasil, em agosto de 1823” (Souza; Lobo, 2017, p.48). Vejamos este primeiro trecho do Diretório de 1757:

[...] nesta conquista [no Brasil] se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores [será] estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado (*apud* Soares, 2004, p. 159, grifo nosso).

Percebe-se a ostensiva política de proibição das línguas indígenas, as línguas gerais: a língua geral paulista e a nhengatu, ainda hoje falada no norte do País, é uma das línguas oficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas (Gonçalves; Basso, 2010). Observe-se, ainda, a apreciação absolutamente negativa dessa língua americana, caracterizada como “verdadeiramente abominável e diabólica”, em desqualificação por parte de quem se sente superior e considera indígenas e suas manifestações culturais não civilizadas; pior: são *diabólicas*.

É assumido nessa peça legal que a ruína do império era o fato de a língua portuguesa não ser falada nos territórios ocupados; por isso, as línguas gerais, no Brasil,

deveriam ser proibidas. Ainda hoje ocorre a demonização de tudo o que se refere à África! Vejamos mais este outro trecho do Diretório dos Índios, de 3 de maio de 1757:

[...] Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, *ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe* (apud Faraco, 2016, p. 99; Souza; Lobo, 2017, p. 48; *grifos nossos*).

Na parte final do trecho acima está indicado, de forma irretocável, o princípio que inspira as políticas linguísticas que impõem a adoção da língua do conquistador: radicar nos colonizados “o afeto, a veneração e a obediência ao [...] ao Príncipe”. Esse processo é tão forte que vigora até hoje. Operado pela língua imposta, a ideia de superioridade do colonizador reforça a ideia de inferioridade geral dos povos colonizados, com chancela do sistema escolar formal e da mídia. Explicam-se, assim, as resistências à oficialização de línguas nacionais ou locais de países africanos. Em alguns casos, além da obediência, chega-se, de fato, à veneração.

Para Faraco (2016), não foram alcançadas imediatamente as metas então previstas; é preciso considerar aspectos históricos que impediram resultados desejados, pois atribuir exclusivamente à política pombalina o predomínio do português não é avaliação precisa, embora, a longo prazo, essa política linguística tenha contribuído para isso e para a construção da ideia de que o Brasil é monolíngue, o que é imposição ideológica e tentativa de apagar as quase três centenas de línguas indígenas que ainda não foram extintas pelo processo de genocídio de que essas populações têm sido vítimas.

O que se pode afirmar é que essa postura hostil contra as línguas autóctones contribuiu para o surgimento de preconceito linguístico, ainda vigente e forte, sobretudo em relação a variantes divergentes do modelo europeu. Bagno (2002b) denunciou a projeção para a dimensão linguística de preconceitos que beiram a irracionalidade. Esse autor reconhece na política pombalina as motivações originais de movimentos autoritários que serviram à imposição da língua portuguesa que resultaram em repressão, tanto em nível didático-pedagógico da tradição de ensino de língua baseado exclusivamente na gramática quanto à depreciação na valorização de diversas formas variantes de expressão, seja de natureza regional, seja de motivação social:

O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas linguísticas no Brasil. O português só se tornou língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas. A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação desse espírito colonialista, que se recusa a atribuir qualquer valor ao que é próprio da terra, sempre visto como primitivo e incivilizado, além de refletir nosso fascínio por tudo o que vem de fora, considerado intrinsecamente bom e digno de imitação (Bagno, 2003, p. 78).

Em certo sentido, os efeitos previstos nesses impulsos autoritários da metrópole surtiram efeitos, perduráveis em nossa sociedade, que ainda condicionam a visão predominante sobre língua. As intenções do Diretório se efetivaram na realidade

linguística de países africanos, na implementação do que chamamos *política linguística*, acompanhada de adequado *planejamento* para a finalidade desejada, com a indicação dos meios e das iniciativas para que as diretrizes pudessem ser atingidas; o império promoveu intervenção linguística para garantir a unidade linguística e a hegemonia política e ideológica (Calvet, 2007). Afinal, política linguística é, ao fim e ao cabo, polícia linguística (Camo zato, 2017).

2. O Estatuto do Indígena

Essa lei, vigente a do começo do século XX até o começo dos anos 1960 (sobreviveu, portanto à Segunda Guerra Mundial), foi a continuação da dominação colonial, também em termos de política linguística, em desdobramento do Congresso de Berlim, sob a justificativa sempre fácil de *civilizar*. Segue o artigo 56 em sua última versão:

CAPÍTULO III

Da extinção da condição de indígena e da aquisição da cidadania

ARTIGO 56

(Condições de aquisição da cidadania pelos indígenas)

Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:

- a) Ter mais de 18 anos;
- b) Falar corretamente a língua portuguesa;
- c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) Não ter sido nota do como refratário ao serviço militar nem dado como desertor.

A alínea b menciona a necessária condição de domínio da língua portuguesa; se a ordem das exigências for gradativa, pode-se perceber a importância desse requisito, mencionado apenas após a idade mínima exigida. O conjunto não esconde a forma hierarquizada – humilhante, até – com que africanas e africanos foram tratados.

Legalizou-se a diferença; instituiu-se um *apartheid* – em duplo sentido. Primeiro, entre europeus e africanos; aqueles, considerados cidadãos por natureza; estes, incivilizados, foram excluídos das benesses concedidas a cidadãos portugueses. Em segundo lugar, foi provocada uma perversa separação entre africanos *assimilados* e não assimilados (Meneses, 2010).

Tal política de diferença tinha por finalidade dividir a população local para viabilizar o controle. O Estatuto dos Indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique foi instituído pelo Decreto-Lei nº39.666. de 20 de maio de 1954. Para obter cidadania portuguesa, assim, era necessário a um africano demonstrar de forma inequívoca que vivia como um português: monógamo, cristão, batizado, trabalhador, “educado”, disposto ao serviço militar obrigatório – e falante do português.

Tais medidas deixaram marcas profundas nas populações africanas, como divisão na população, criação de expectativas não satisfeitas, desigualdades sociais, educação excludente, separação de famílias, trabalho forçado para os não assimilados, que eram sujeitos a espancamentos e outras formas de violência física e simbólica.

Sintetizando: sem falar a língua do colonizador, não seria possível tornar-se um assimilado e, mesmo assim, não era garantido o acesso à plena cidadania. Africanos nunca foram assim considerados. Essa promessa servia aos interesses do colonizador.

3. A questão da língua: Amílcar Cabral

Amílcar Cabral foi um herói da independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau e de todos os países africanos colonizados por Portugal. Não se nega esse heroísmo. Contudo, as ideias linguísticas desse grande líder merecem revisão. Algumas serão aqui comentadas, tiradas de um texto denso intitulado “A questão da língua”, no qual o revolucionário defende a adoção da língua portuguesa, por ser, na opinião dele, a melhor coisa que os *tugas* deixaram.

O texto foi produzido em momento histórico tenso e decisivo. Por influência de Cabral, a língua portuguesa prevaleceria, com consequências ainda hoje sentidas, comuns aos países colonizados por Portugal. As línguas africanas nacionais, regionais ou locais foram preteridas e a língua portuguesa reina soberana, capturando a *simpatia pelo príncipe*, como previa o Diretório de 1757. Sumarizam-se as principais ideias de Cabral, com breve comentário:

As línguas africanas não estavam preparadas para serem usadas, por não terem escrita

Esse argumento ainda hoje é muito forte, evocado para que línguas crioulas, por exemplo, não sejam adotadas como oficiais. Trata-se de um engano, de um falso problema.

Essa concepção deriva do modelo europeu, que atribui status de dignidade somente às línguas que têm descrição formal, reconhecida em gramáticas e dicionários. Esse aparato descritivo é, de fato, importante, sobretudo para a adoção dessas línguas na escola. Contudo, qualquer língua sem essas ferramentas – ágrafa que seja – tem potencial semiótica para produzir sentidos de qualquer natureza. Assim, empecilhos não são de ordem linguística, mas de natureza política e de planejamento linguísticos. Falta, portanto, articulação para a produção do aparato necessário a que línguas autóctones sejam oficiais e, assim, possam definitivamente ser usadas na escola, como já são nas casas, nas ruas, na mídia, no parlamento. É preciso rever essa ideia. É preciso dar escrita a línguas africanas. E também considerar que já há estudos linguísticos, descrição e dicionarização para muitas delas e para modalidades africanas da língua portuguesa.

A melhor língua para escrever é o português

Deduz-se que essa avaliação era válida para aquele momento, talvez pelo fato de as línguas africanas não terem sido providas de escrita até então: no entanto, qualquer língua é boa para escrever. A escrita é uma convenção e depende de uma decisão política (de um decreto, por exemplo, que adote um padrão gráfico). Qualquer língua nasce na boca e nos ouvidos de seus usuários; pode chegar aos olhos, mas isso não descaracteriza a sua legitimidade. A escrita depende, também, de vontade política. É urgente reformular esse princípio. Línguas africanas são as melhores para a escrita: é preciso pensar, ver e compreender o mundo a partir da África.

Filho da terra era quem seguia as leis do partido e não quem falava línguas africanas

Há aqui subordinação da dimensão linguística a fatores políticos. A língua é uma das marcas culturais mais características de um povo. É identidade. Filho da terra, a rigor, não era quem seguia as leis do partido, mas quem tinha nascido e vivido nesse ninho cultural acalentado pelas línguas múltiplas nascidas em chão africano. O partido elabora leis para garantir o bem-estar social – ao menos assim deveria ser. As línguas africanas eram e são muito mais do que isso. São suprapartidárias. É preciso reconsiderar esse princípio. Filha e filho da África é quem fala a sua própria língua – e não a do colonizador, que rapinou as riquezas da terra e a arrasou.

A língua é instrumento para comunicar e o português era a melhor para isso

A língua é isso, mas não é só isso; é criação cultural, é identidade, é suporte de pensamento e de ordenação do mundo, de criação de vínculos familiares, sociais e nacionais. Ela serve para oprimir; serve, também, para libertar. Ela nos insere no mundo como seres autônomos; por meio dela assumimos nossa subjetividade (Benveniste, 1988); também por meio dela descobrimos e afirmamos nossa condição social: não estamos sós no mundo. Por meio dela existimos e damos sentido à vida. Nesse percurso tem prevalência a oralidade e não a escrita, como bem afirma Hampaté Bâ (2010). Madeira (2014, p. 11), referindo-se à realidade cabo-verdiana, diz que a língua “representa uma memória social [...] instrumento de uma cadeia de reprodução de saberes que se vão comunicando e transmitindo às novas gerações”. Isso é válido para as demais línguas. A importância disso só aumenta se considerarmos que essa cadeia de transmissão de saberes vincula-se à ancestralidade, princípio central das culturas africanas. É preciso considerar que as línguas africanas são as melhores para comunicar qualquer conteúdo.

A língua dos tucas avançou mais para a ciência; o crioulo, não

Todas as línguas têm potencial para significar qualquer coisa, de acordo com as necessidades de seus falantes. Se, supostamente, a língua portuguesa teria avançado mais para a ciência, isso não se deve à inferior condição eventual das línguas africanas; é justamente o contrário: é porque elas não eram e ainda não são usadas em contextos em que se exigem esses elementos. Todas as línguas, como já dito anteriormente, têm potencial semiótico para tudo, sejam ágrafas, sejam gráficas.

Considerar as línguas africanas inferiores às europeias é um equívoco que tem provocado inestimáveis prejuízos a línguas e nações africanas. É preciso rever esse princípio. O crioulo e as demais línguas africanas têm potencial para significar tudo.

O crioulo guineense, quando muito, serviria para facilitar o aprendizado do português

O crioulo guineense tem base portuguesa. Para Cabral, quando se percebe isso pode-se aprender melhor o português. Sem entrar nessa questão metodológica, pretende-se apenas, aqui, destacar a primazia dada à língua europeia. Ela é o alvo a ser atingido. O guineense, quando muito, teria uma função ancilar: o que importa é aprender a língua portuguesa, ainda que fosse a custo das línguas africanas, que deveriam ser apagadas. É preciso rever a ideia, pois o papel do guineense (e de qualquer língua africana) não é facilitar o ensino do português. É facilitar a vida de africanas e de africanos.

A língua depende do ambiente em que nasce, cada povo criou a sua própria língua

Apesar de não ser linguista, Cabral, com acerto, percebeu essa necessária relação entre uma língua, seus falantes e o ambiente em que determinada língua é falada; ele menciona o ambiente físico, mas é, sobretudo nas interações sociais que se configuram as características próprias de uma comunidade de falantes; a língua é patrimônio social. Ora, se cada povo cria a sua própria língua, por que africanos devem falar português?

Cabral vivia em tensão política, tendo que administrar interesses de diversos grupos. Além disso, não era linguista e algumas ilações e argumentos podem ser admitidos como inadequados, hoje, mas é preciso considerar que essa é uma análise influenciada em algum grau por uma perspectiva anacrônica. Essas ideias de Cabral sobre língua constituem o que Paulo Freire (2009) considera um deslize, uma rara ingenuidade desse grande líder revolucionário.

4. Consequências da imposição da língua portuguesa

Essas consequências foram terríveis, principalmente no sistema escolar; outras áreas não deixaram de ser afetadas, como a exclusão social, a autoestima pessoal e nacional e reforço simbólico à suposta superioridade do colonizador europeu, como previa o Diretório dos Índios de 1757. Apontam-se algumas consequências, as mais salientes:

Reforço à permanência colonialista e à inferiorização das línguas africanas

Com a conquista da independência, tiveram os países africanos colonizados por Portugal a oportunidade de alçarem suas próprias línguas à condição de oficiais; se adotada, a medida permitiria que cada grupo étnico, cada nação, cada país pudesse se reconstruir olhando para si, reconhecendo-se no espelho de sua própria constituição.

Ao adotarem a língua do colonizador, eles enxergavam o europeu. E adotaram essa imagem para ver, analisar e criticar a realidade. Consequência: quiseram se parecer com ela. Esse é o grande drama e o grande desafio. Em grande parte, é também consequência do sucesso das políticas linguísticas adotadas desde o século XVIII, de impor uma única língua. A escritora Chimamanda Adichie, com propriedade, a partir de outro lugar epistemológico, utiliza a expressão *história única* que se reflete na multilinguística dos países africanos; para o colonizador, é preciso calar todas as vozes imposição de uma *língua única*.

Repressão ao multilinguismo e extinção de línguas nacionais

Portugal foi expulso da África, de corpo, após a conquista da independência pelos países africanos invadidos. Mas, infelizmente, continua lá, de alma, representada pela língua. A maioria dos países africanos manteve como oficial a língua do colonizador, após a independência. Essa permanência tem produzido a continuidade da violência colonialista, em termos simbólicos. A língua portuguesa, atuando no imaginário dos falantes, contribui para que as culturas locais sejam desmerecidas, em favor da europeia, supervalorizada na escola, espaço de prestígio, ambiente formativo no qual se proíbe a circulação das línguas autóctones, exiladas para regiões do não-ser cultural; em alguns casos, ainda hoje, há falantes que têm vergonha de falar suas línguas maternas. Isso é crime antropológico-cultural. Na ilha de Príncipe, o crioulo *lung'ie* corre sérios riscos de extinção, em vista do constante aumento do número de falantes maternos do português, fenômeno que podemos considerar *genocídio cultural e linguístico*.

A diversidade assusta os poderosos. Daí a imposição de uma História única, de uma língua única, ainda que (exatamente por causa disso) em prejuízo da rica condição multicultural e que não sejam a do *príncipe*.

A língua portuguesa é responsável pelo fracasso escolar de populações africanas

O português como língua de ensino é fator de fracasso escolar. A maioria das crianças têm contato com essa língua somente quando chegam à escola (em Guiné-Bissau, principalmente), ambiente em que são proibidas de usar línguas maternas e, acontecendo isso, são punidas, o que as expõe a constrangimentos públicos e dificulta a permanência na escola. Crianças e jovens não podem falar suas próprias línguas, nas escolas de seu próprio país?

Não são assimilados os conteúdos escolares ministrados em língua que discentes não dominam. Como o aprendizado, nessas circunstâncias, fica comprometido, a responsabilidade é projetada para os alunos (não para a língua nem para o método, nem para as políticas linguísticas), o que aumenta o fosso que elimina gerações de crianças e jovens da escola e impede a emergência de acesso ao mundo do conhecimento; desse modo, não floresce como deveria a energia cognitiva, a criatividade crítica e o fervor pátrio que, fatalmente, seria cultivado se as condições fossem outras.

Assim, se as crianças não aprendem, não é porque têm deficiência cognitiva, mas porque não conhecem a língua em que os conhecimentos são ministrados. Daí a urgência de adoção das línguas maternas no ensino, como prevê a Declaração dos Direitos Linguísticos. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promulgada em 1996, tem patrocínio da UNESCO e apoio de diversas organizações internacionais. Ela prevê direitos diversos, como o ensino nas línguas comunitárias e ensino de suas culturas, inclusive com acesso aos meios materiais necessários para isso.

A pedagogia e a didática do ensino de línguas há muito tempo, tem se inspirado exclusivamente pela Gramática Tradicional. Só recentemente alternativas de renovação foram apresentadas pela Linguística, com abordagens e propostas de consideráveis avanços, ainda incipientes. Bagno (2002a) reforça a tese de que a Gramática, entendida como conjunto de regras para bem falar e escrever, é uma abstração, um ideal longe da real utilização de uma língua por seus usuários. Todas as línguas se organizam em princípios de organização interna que dão estabilidade ao seu sistema; isso também se chama *Gramática*. A Gramática supervalorizada na escola e no imaginário social em geral, passa a ser uma obsessão doentia que serve ao objetivo de dar realidade à *língua única*, só existente nas páginas desse manual escolar, normalmente voltado para o passado e para o uso literário da língua, cujos exemplos são usados para abono das regras e de suas exceções.

As aulas de língua portuguesa exclusivamente ensinam a metalinguagem gramatical (termos difíceis descolados da realidade) que alunos decoram, falam, mas não entendem, geralmente. A Língua, a que usamos nas interações linguísticas reais, não é isso. Aliás, qualquer língua prescinde dessa gramática prescritiva para existir. Ela chega bem antes e é soberana. A Gramática Tradicional não é a língua, mas descrição interessada dela, porque a intenção é controlar nossa maneira de falar, de escrever – e de pensar.

Baseada na prescrição, a gramática tradicional adota como critério principal a pedagogia do erro. O ensino de língua é um fardo, pois professores e professoras reprimem as produções linguística por serem *erro* (segundo a prescrição gramatical). Isso, reforçado, causa inibição à nossa inserção social. A pedagogia do erro erige em nossas

consciências a sensação de que somos *falantes em erro* – e daí a assunção de que somos *seres em erro* (Bagno, 2002a), sendo excluídos dos bens sociais, materiais e simbólicos que a sociedade cria e produz. Essa inoculação perversa interessa a quem tem prestígio e privilégio. A quem tem poder. A Sociolinguística nos ensina que não há erro na língua. A noção de erro se baseia em uma referência tomada – e imposta – como certa. Só faz isso quem tem poder.

Ao mencionar o método exclusivo baseado na gramática tradicional como responsável pelo fracasso escolar, não se defende aqui a adoção de estratégias metodológicas alternativas, apenas, mas principalmente a opção, necessária e urgente, de inclusão das línguas autóctones como língua de ensino, isto é, a língua usada pela escola para a transmissão de conhecimentos, de *todas as disciplinas*. Isso exige reorganização curricular geral, tendo em conta que não cabe a estudantes africanos ter, como principais conteúdos formativos, a língua, a geografia, a história de Portugal e da Europa. A educação em África precisa ser afrocentrada, a começar por suas línguas.

Em conexão com a gramática, outro princípio metodológico equivocado é o ensino de língua portuguesa como se fosse materna (L1), quando, para a maioria absoluta dos alunos é a segunda ou terceira (L2 ou L3). Exigem-se estratégias diferenciadas de ensino que, se não observadas, podem resultar em prejuízos consideráveis ao processo ensino-aprendizagem.

5. Internacionalização da língua portuguesa

Essas consequências não foram nada favoráveis aos africanos, para ficar no mínimo. Nem no processo de inserção internacional, como se esperava, pois, no complexo xadrez das relações externas, línguas diferentes nunca foram entraves intransponíveis.

Criada em 1996, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) congrega países que têm o português como oficial. A motivação, nem sempre declarada, é a construção de um imaginário lusófono e homogêneo da língua portuguesa, conforme percebem Severo e Leviski (2019). O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), foi posteriormente anexado à CPLP com a missão de criar e gerir projetos de materialização e difusão da língua.

Esses esforços para a internacionalização da língua não deixam de se conectar a interesses de política externa, Brasil e Portugal à frente; essas nações provocam uma lusofonia esquizofrênica, devido a ondas de oscilação entre o português europeu e o português brasileiro.

Severo e Leviski (2019) entendem que essa internacionalização, difundida sob a rubrica *lusofonia*, compreende um empreendimento simbólico demarcado pela língua. Isso contribui para recepção acrítica da língua portuguesa, o melhor instrumento de dominação colonial, aplicado na religião, na escola, na escravidão e em políticas de assimilação. Na prática, a internacionalização reforça o projeto de uma *língua única*, como braço de reforço da colonização que opera em nível simbólico.

Além disso, português não contribuiu para a internacionalização dos países africanos, como sempre se alegou. Segundo Augel (1997), é ingenuidade pensar que o português seria uma janela para o mundo, pois suas fronteiras estão cada vez mais fechadas; ainda, Portugal dificulta a entrada a africanos. O inglês e o francês apresentam, cada vez mais, mais oportunidades, sejam acadêmicas, sejam profissionais.

6. Desafios e propostas

Desafios para países colonizados por Portugal – o mundo da lusofonia – requerem reflexão crítica sobre o papel que cabe à língua portuguesa e às línguas dos lugares.

Diretrizes precisam dar importância a políticas educacionais bilíngues e multilíngues

Contextos multilíngues provocam permanente contato entre línguas diferentes. Uma língua, sobretudo quando falada por parcela mínima da população, não pode ocupar o espaço de outras que nascem do chão e têm o cheiro e o sabor de seus falantes. Nesse sentido, políticas educacionais devem ter por horizonte o ensino bilíngue, no mínimo. Tavares (2020) analisa o ensino bilíngue (língua cabo-verdiana e inglês) em escolas americanas e em duas escolas cabo-verdianas, concluindo que é decisiva para o aproveitamento escolar a mediação da língua-mãe, depois de rigoroso estudo etnográfico. Scantamburlo (2013), tendo estudado a realidade da Guiné-Bissau, defendeu a implantação do ensino bilíngue para superação das imensas dificuldades do sistema escolar do país.

Desprezar as línguas maternas e as línguas relevantes dos lugares que têm raízes na cultura de seus usuários é ação que conduz ao fracasso, resultado de projeto consciente de agentes da barbárie, como, de fato, ocorreu com a colonização. Não podemos viver no exílio de nós mesmos e de nossa própria língua – em nossa própria terra.

Oficialização de línguas autóctones (nacionais e regionais)

Essa medida não é só necessária, mas urgente. As línguas do lugar precisam entrar na escola; afinal, já estão na boca de todos, nas casas, nas ruas, nas mídias, na música, no parlamento, na Igreja, na Bíblia. Só não entraram na escola, ainda. Para isso, é preciso que haja coragem das instâncias e das autoridades competentes. Em nada atenta contra a estabilidade política de um país a oficialização de mais de uma língua; ao contrário, tal medida pode contribuir para a valorização dos grupos sociais que integram uma nação, construindo a coesão necessária para a viabilidade do Estado. Timbane, referindo-se à realidade cabo-verdiana, sintetiza o que muitos pensam e questionam: “Não dá para tolerar que as políticas linguísticas impeçam o desenvolvimento de uma língua que é falada no país inteiro e internacionalmente” (2023, p. 16). Essa percepção se aplica a realidades linguísticas de outros países africanos.

Tal iniciativa deve ser acompanhada desta outra: a desoficialização do português, a médio e longo prazos. Afinal, é a língua do colonizador. Não trouxe benefícios que justifiquem a sua continuidade como *oficial*. Não contribuiu para a coesão interna da nação, tão necessária e tão dependente da adoção de políticas linguísticas adequadas e corajosas.

Inclusão das línguas autóctones escola, como língua de ensino

Como decorrência da oficialização, línguas africanas deveriam entrar na escolarização formal como línguas de ensino. Augel, que viveu na Guiné-Bissau e observou o sistema de educação do país, avalia que “[...] deveria corresponder ao bom senso e ao óbvio as crianças serem ensinadas em uma língua que de fato entendessem” (Augel, 1997, p. 252). Por isso, o país não apresenta bom desempenho em estatísticas educacionais; e, também por isso, é um dos mais pobres.

Adotar uma língua africana na escola é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. É indispensável para a construção da dignidade cidadã e de um futuro que possa ser mais favorável. Adicionalmente, o português precisa ser ensinado e aprendido como língua estrangeira (L2), o que exige estratégias diferenciadas de ensino. Assim, a oficialização das línguas africanas e sua inserção no mundo escolar é desafio que diz respeito a todas as dimensões da vida nacional. A questão da língua é o centro do furação que vai gerar energia para mudar a vida das próximas gerações de africanas e de africanos.

Adoção de nomes nacionais para as línguas

No Brasil deveríamos falar a língua brasileira. Não? Por que falamos *português*? Esse é mais um detalhe da imposição de uma língua *única*. Nomear é ter domínio, é assenhorear-se, como nos ensina o mito bíblico da criação. *Português* opera o apagamento da dimensão nacional de falantes estrangeiros. Fenômeno semelhante ocorre quando se usa a expressão *África lusófona* ou mundo *lusófono*. A categoria *lusófono* enquadra e subsume o não-lusófono, como *África*, no exemplo mencionado, em reforço ao processo de apagamento do Outro.

Objecções para isso poderiam ocorrer, sobretudo em virtude de a língua ter origem em Portugal e exportada para outros lugares. A língua falada no Brasil, na África, na Ásia não seria *português*? Não, porque é falada em outras regiões e por pessoas não portuguesas e sujeitas a diversas interferências promovidas por contato com línguas diferentes. No mínimo, pode-se admitir que não se trata do português falado em Portugal, o que, na prática, resulta na mesma coisa.

Portugal nasceu no século XII d. C. O nascimento da nação não significou concomitante nascimento da língua *portuguesa*. Portugal continuou falando, por muito tempo, a linguagem (o românico) falado no noroeste da Península Ibérica, partilhada com a Galícia. Por que essa língua foi nomeada, posteriormente, *português*? Para dar singularidade política e cultural à nova nação. Portugueses não eram galegos.

Se não fosse possível mudar o nome das línguas, o *português* não deveria existir. Deveria ser *galego* ou, recuando na história, *latim*. Nomear é exercer poder. Nada impede que no Brasil falemos *brasileiro*; em Angola, *angolano*; em Moçambique, *moçambicano*.

Desvinculação do padrão gramatical de Portugal (cada país tem sua variedade)

Renomear a língua exige distanciamento da norma de Lisboa, pelo fato de se achar que a língua é propriedade exclusiva de Portugal, dado que tem consequências para o ensino e para falantes em geral, por normalmente se achar que o português correto é o europeu, o que reforça a doutrina do erro e estrangula a cidadania linguística de centenas de milhões de falantes.

Esse ponto de vista enfatiza a suposta superioridade do europeu e perpetua a colonização, em detrimento das nossas próprias línguas. Sob o ponto de vista linguístico, não há erro nas línguas; há diferenças e diferença não é inferioridade (Bagno, 2002a). E a escola, baseada na pedagogia tradicional do ensino de língua (Gramática Tradicional), reforça em máxima exaustão a ideia segundo a qual só se fala corretamente em Portugal. Com isso, nos tornamos usuários frustrados e inferiorizados: se não somos portugueses nem moramos em Portugal, jamais falaremos como eles. É urgente rever esse princípio, isto é, adotar normas próprias para cada país.

Conclusão

Há resistências às ideias acima esboçadas, sabe-se bem, pois políticas linguísticas são autoritárias. Mas é preciso que sejam ditas, reivindicadas, discutidas. Políticas imperialistas não abrem mão de controlar a língua para manter o poder e a opressão, conforme atestam o Diretório dos Índios e o Estatuto do Indígenato.

Mesmo depois de terem conquistado a Independência, países africanos colonizados por Portugal optaram por adotar a língua do colonizador como oficial, sobretudo por influência de Amílcar Cabral, que prolongou a presença colonizadora, na boca, no ouvido e no imaginário de africanas e de africanos.

Falada minoritariamente em países africanos (com exceção de São Tomé e Príncipe), a língua portuguesa é tratada como rainha e, nesse posto, humilha seus pretensos súditos, calando suas línguas, aprisionando do povo a alma feita sintaxe. Estas são as consequências: baixa autoestima, fracasso escolar, subdesenvolvimento econômico, pobreza.

Para dominar um povo, sugere o Diretório dos Índios, não é preciso invadir o território dele. Basta impor a *língua do príncipe* e o domínio se instala na mente desse povo, que passa a reproduzir os interesses do dominador. Contudo, se a imposição da língua pode provocar apreço ao príncipe, pode provocar despreço. De tudo, pode-se afirmar que as línguas colonizadoras são um 'cavalo de Tróia' para os países africanos. Sim, as línguas africanas devem ser oficializadas. Quanto antes.

Referências

- Augel, J. (1997). O crioulo da Guiné-Bissau. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, vol.19, nº20, p. 251-254. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20957>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- Bagno, M. (2002a). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: Bagno, M.; Stubbs, M.; Gagné, G. (Org.). *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo, Parábola, p.13-84.
- Bagno, M. (2002b). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15.ed. Loyola, São Paulo.
- Bagno, M. (2003). *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. 2.ed. São Paulo, Parábola.
- Benveniste, E. (1988). Da subjetividade na linguagem. In: ____ (Org.). *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP, Pontes, p. 284-293.
- Cabral, A. (1990). A questão da língua. *Papia: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*. vol. 1, nº 1, p. 59-61. Transcrito de Nô Pintcha, de 21, 24, 26 de fevereiro de 1976.
- Calvet, L.-J. (2007). *Políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola.
- Camozzato, N. M. et al. (2017). Políticas linguísticas problematizações teóricas e metodológicas. In: Oliveira, G.; Rodrigues, L. F. (Org.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina e Associação de Universidades Grupo Montevideu - Núcleo Educação para a Integração, p. 17-24.
- Decreto-Lei nº39.666. de 20 de maio de 1954. Disponível em: <<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- FARACO, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial.

- FREIRE, P. (2009). Amílcar Cabral o Pedagogo da Revolução. *Portal Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amilcar-cabral-por-paulo-freire/>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- Gonçalves, R. T.; Basso, R. M. (2010). *História da língua*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- Hampaté, B. A. (2010). A tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. (Ed.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed. Brasília, UNESCO, p. 167-212.
- Madeira, J. P. O processo de construção da identidade e do estado-nação em Cabo Verde. *Revista Científica Vozes dos Vales*, [S. l.], vol. 3, nº6, p. 1-23, out. 2014.
- Meneses, M. P. G. (2010). O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais. *Revista e-cadernos CES*, vol.7, nº1, p. 1-26. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/403>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- Scantamburlo, L. (2013). *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense*. 371f. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Severo, C. G.; Leviski, C. E. (2019). Internacionalização da língua portuguesa: assimetrias, heterogeneidade e poder. *Revista Organon*, Porto Alegre, vol. 34, nº 66, p. 1-16, 2019.
- Soares, M. (2004). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo, Edições Loyola, p. 155-176.
- Souza, P. D. S.; Lobo, T. (2017). Da aplicação do Diretório Pombalino ao Estado do Brasil: povos indígenas e políticas linguísticas no século XVIII. *A Cor das Letras*, [S. l.], vol. 17, nº 1, p. 46-59.
- Tavares, F. J. P. (2020). Educação bilíngue e os desafios da inclusão da língua nativa cabo-verdiana nos processos de ensino e aprendizagem-Estados Unidos da América. *Capoeira: Revista de Humanidades e Letras*, Vol. 6, nº 1, p. 152-175.
- Timbane, A. A. (2023). Decisões sobre a língua, desprezo da vontade do povo: uma análise crítica da política linguística em Cabo Verde. In: Rodrigues, L. F. M.; Da Luz, H. C. R.; Timbane, A. A. (Org.). *O cabo-verdiano e o português em convivência: descrição, ensino, literatura e cultura*. Belém, Home, p. 14-31.

Oficialidade de língua portuguesa na Guiné-Bissau: Um ato meramente político

Amido Baldé

Maria Gisele Pereira da Silva

Layla da Rocha Dantas

Introdução

O presente trabalho objetiva-se traçar um panorama sócio-histórico da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e refletir de forma crítica sobre o estatuto meramente político do português em relação às línguas dos povos autóctones e compreender a opinião dos guineenses a respeito desse fenômeno. Para isso, definem-se como objetivos específicos, (i): Compreender o estatuto sociopolítico e jurídico da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau em três principais fases: Antes da colonização efetiva, isto é, a chegada do português; durante a colonização e pós-independência; (ii) refletir sobre o multilinguismo e o estatuto social e jurídico das línguas étnicas e o crioulo guineense e, por fim, (iii) apresentar e discutir os dados provenientes da pesquisa de campo desenvolvida neste trabalho.

Nesse viés, recorre-se a metodologia da pesquisa bibliográfica para o levantamento, leitura e análise da literatura produzida sobre o assunto e pesquisa de campo para registrar a opinião dos guineenses sobre o estatuto político, jurídico e social das línguas na Guiné-Bissau. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de um formulário eletrônico (Google Formulário) e teve como público alvo os estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira de Campus dos Malês/Bahia (doravante Unilab/Malês).

Por outro lado, a pesquisa apoia-se nos trabalhos de Calvet (2007) e Rajagopalan (2022) para a discussão teórica de políticas linguísticas. Calvet (2007), compreende a política linguística a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e o planejamento linguístico “a sua aplicação” (Calvet, 2007, p. 11), enquanto Kanavillil Rajagopalan entende a política linguística como ato político, isto é, decisões meramente políticas relativas as línguas, nessas decisões “pouco ou nada” se importa as questões próprias da língua, ou melhor, “[...] a política linguística pouco ou nada tem a ver com a linguística [...]” (Rajagopalan, 2022, p. 20). Estas duas abordagens: a primeira que atribui a uma entidade governativa a capacidade e poder de desenvolver e aplicar políticas linguísticas e a segunda que olha as políticas linguísticas como um ato mais político do que linguístico, guiarão as discussões no presente capítulo.

Esta pesquisa parte de uma pergunta problematizadora: De que forma os guineenses analisam o uso e o estatuto das línguas na Guiné-Bissau? Desta forma elegeram-se três (3) hipóteses: Os guineenses falam mais crioulo no seu dia a dia; O português é falado mais nos ambientes formais na Guiné-Bissau; O anseio dos guineenses é ver o crioulo a ser oficializado e a ser introduzido no sistema de ensino da Guiné-Bissau.

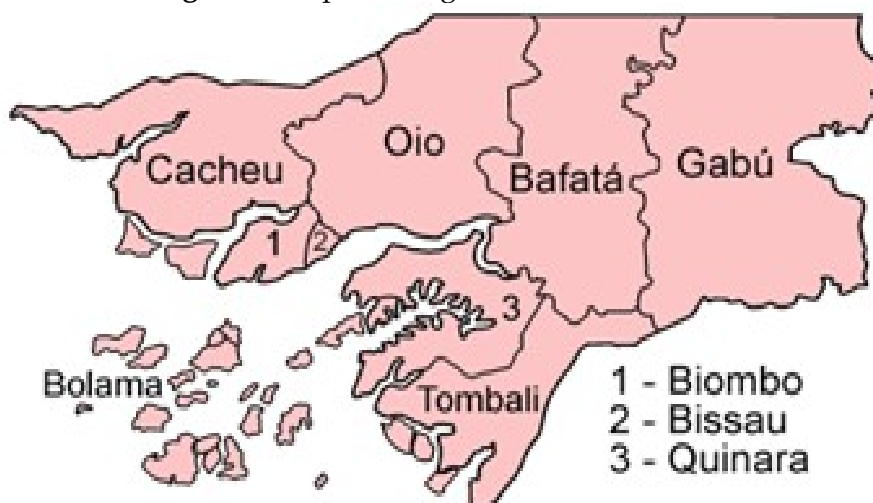
Diante dessas afirmações e a busca de resposta a uma pergunta tão complexa, a pesquisa é relevante porque visa fomentar um debate, pouco ou quase inexistente na Guiné-Bissau tanto a nível social, acadêmico, quanto ao nível do Estado, porém bastante fundamental e determinante para despertar consciência sobre relevância de ter políticas linguísticas adequadas ao contexto sociolinguístico do país e que respeitam a vontade dos falantes.

O capítulo se divide em seis (6) seções. Na primeira seção, apresentar-se-á a situação geográfica da Guiné-Bissau. Na segunda seção, debater-se-á aspectos do conceito multilinguismo em contexto da Guiné-Bissau. Na terceira seção, discutir-se-á a chegada do Português e a situação sociolinguística. Na quarta seção, abordar-se-á o estatuto de Português no período colonial. Na quinta seção, discorrer-se-á sobre estatuto atual de Português e a proteção de línguas “minorizadas”. Na sexta e última seção, analisar-se-á os resultados obtidos da pesquisa de campo, refletindo a respeito das fronteiras entre as políticas linguísticas e a crenças dos falantes.

1.A situação geográfica da Guiné-Bissau.

Guiné-Bissau é um país africano da língua oficial portuguesa. Possui aproximadamente dois milhões de habitantes. Situa-se na Costa Ocidental do continente africano, com uma extensão territorial de 36.125 km². O país faz fronteira ao Sul e Leste com Guiné, ao Norte com Senegal e à Oeste com Oceano Atlântico. O país se organiza em Norte, Sul e Leste com oito (8) regiões e um Setor Autônomo de Bissau (SAB), o capital do país, a maior cidade em número de população (25,1%) de acordo com os dados de Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH-2009) e abriga a sede do governo, além de maiores mercados do país.

Figura 1: Mapa das regiões da Guiné-Bissau.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=202896>

2.Guiné-Bissau: um país multilíngue.

A língua Portuguesa nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) não se atenta às comunidades, pois linguisticamente não existe somente uma língua em muitos países africanos como mencionamos ao longo do texto. No caso da Guiné-Bissau, por exemplo, é um país multilíngue e o português se tornou oficial por decisão política e nem está escrito em nenhum Artigo da Constituição. Assume-se o português como língua dos guineenses até porque existem falantes como língua materna. Por outro lado, as línguas africanas têm ficado à margem, ignoradas ao longo da História, enquanto elas são parte integrante das culturas, das tradições e das práticas. Apesar do português ter sido escolhido como a única língua oficial ela permite que os guineenses se comuniquem com o mundo lusófono, reservando as restantes línguas africanas como línguas étnicas e com o guineense (também conhecido como crioulo guineense) (Rubio, 2021). Timbane e Manuel (2018, p.109) mostram que

o funcionamento do Estado, da justiça, da educação depende do conhecimento da língua portuguesa. Quem não sabe português fica excluído (a) na prática cotidiana. Alguns guineenses relatam maus tratos, punições e outros castigos sofridos pelos alunos em vários sistemas de ensino causados pelo não(falta) do domínio da língua do poder.

É importante deixar claro que tanto o guineense quanto as restantes línguas africanas faladas na Guiné-Bissau são línguas autônomas, capazes de exprimir qualquer realidade sociolinguística e acadêmica. A não oficialização das línguas de origem africana não ocorre por falta de interesse por parte de políticos. Timbane e Manuel (2018, p.111) defendem que

a questão da oficialização das línguas locais não é provocada pela incapacidade linguística, pois todas as línguas faladas em território guineense são capazes de expressar completamente as funções sociais da comunicação. O que nos parece estar faltando é a vontade política para que isso aconteça.

Os dados estatísticos de 3º Recenseamento Geral da População e Habitação de 2009 (RGPH-2009) de Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau apontam a existência de mais de treze (13) grupos étnicos com suas línguas vivas no país. E mais, esses grupos étnicos reconhecem, valorizam e usam as suas línguas, ou seja, “a maioria da população de todas as etnias considera o seu dialeto como principal dialeto falado”. (RGPH-2009, p. 32).

De referir que o uso do termo “dialeto” é pejorativo porque os grupos étnicos têm línguas e não “dialeto”. Dentro desse contexto sociolinguístico, o guineense é a língua mais falada (90,4%), ao passo que o português é falado por 27,1% da população (RGPH-2009, p. 10). Além disso, também está presente neste ambiente linguístico as línguas estrangeiras, entre as mais faladas estão o Francês e o Inglês com uma percentagem relativamente inferior que o português.

Se compararmos os dados de terceiro Recenseamento Geral de População e Habitação (2009) em relação a percentagem dos guineenses que falam português e os do primeiro (1979), que era de 5%, e do segundo (1991), que era de 9%. Vê-se um crescimento significativo dos falantes de língua portuguesa. (Scantamburlo, 2013). Este crescimento se deve a vários fatores, entre eles, se destaca a educação como o principal, pois, a maioria dos guineenses que falam português apreenderam na escola, conforme revelam os resultados da pesquisa desenvolvida neste trabalho.

Diante dos fatos, o desconhecimento (ou desconsideração) da realidade sociolinguística da Guiné-Bissau por parte do governo pode ser comprovado pela não oficialização de línguas étnicas e o crioulo guineense e, também, pelas pouquíssimas iniciativas de educação bilíngue ou multilíngue implementadas, predominando-se, no âmbito escolar, o ensino monolíngue do português (Rubio, 2021).

É verdade que o português não é usado como língua nacional, mas sim como uma língua de comunicação internacional, de trabalho, de ensino e da ciência. Em todos os sentidos, a língua portuguesa é de fundamental importância para o país. Nesta pesquisa não se trata de menosprezar esse papel de português, mas, sim, despertar a consciência e fomentar debates entre os guineenses sobre a importância das suas línguas para desenvolvimento sociocultural e econômico do país.

3.A chegada do Português e a situação sociolinguística da época.

Neste território que hoje é Guiné-Bissau, antes da “descoberta” ou chegada do primeiro português, Nuno Tristão, em 1446, havia um povo: política, social e administrativamente organizado, sob comando da administração de Império de Kaabu, último império da costa da África, que atingiu o seu apogeu após a queda de grande Império de Mali, a este que mantinha vínculo e pagava tributo. Isto significa que esses povos tinham cultura, história e civilização durante séculos anterior a invasão europeia. Kaabu, por exemplo, ostentava um ambiente multiétnico e multilíngue num período em que ter várias línguas existindo e coexistindo num só espaço não era problema.

As línguas dos povos originários viviam a sua fase tradicional gloriosa, desfilavam nos ambientes públicos, sem ameaça e restrição. As trocas comerciais, os assuntos políticos, os saberes valiam dessas línguas para discussão. É nesse ambiente de paz entre línguas que o português foi recebido. No entanto, parece que cada vez mais esta paz está sendo ameaçada em defesa de um projeto colonial que ignora(va) o papel social, cultural e econômico das línguas dos povos originários e considera, apenas, o português língua digna de ser usada. Essa ideologia preconceituosa, trazida pelo colono, que ainda é seguida cegamente por vários países africanos, após a independência, está além da questão linguística, como dizia Marcos Bagno, na sua famosa obra *Preconceito Linguístico*: “[...] denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes [...]” (Bagno, 2015, p. 18), da mesma forma, condenar ou estigmatizar a língua do outro equivale a condenar ou estigmatizar os seus falantes. O Estado da Guiné-Bissau tem que ganhar essa consciência e valorizar, promover e dar o estatuto político e jurídico que as línguas étnicas e o crioulo merecem.

4.O Estatuto de Português no período colonial.

Na Guiné-Bissau existe um pluralismo de línguas por conta da presença de vários grupos étnicos e o português, ao chegar neste território no séc. XV, foi aceite e acolhido pacificamente neste contexto sociolinguístico, como foi destacado anteriormente. Já “[...] a partir de 1450, os navegadores faziam o comércio dos escravos, do ouro, do marfim e das especiarias com este País”. (ANP-G.B, 2015), ou seja, a partir desse período os portugueses buscaram-se estabelecer trocas comerciais intermediadas por alguns chefes locais e constituir relações “amigáveis” com os chamados “desdenhosamente por eles de gentios” (Monteiro, 2017).

Contudo, só após a Conferência de Berlim de 1884/1885, que tinha como objetivo central a partilha do continente africano pelas potências europeias, que a Guiné-Bissau passou a ser efetivamente colônia de Portugal. Instalou-se, a partir daí, uma administração pública portuguesa e um regime opressor que duraria até sec. XX, concretamente em 24 setembro de 1973, com a declaração da independência da República da Guiné-Bissau, que foi reconhecida quase um ano depois, em 10 de setembro de 1974 por Portugal. Uma soberania conquistada durante longa e árdua luta de libertação nacional.

O português ao longo do período colonial foi visto como língua dos “civilizados”², gozando de estatuto de língua oficial, de ensino e da ciência. Esta ideia de « civilização » veio com a ideologia colonial segunda a qual há povos sem civilização. O mesmo estatuto tanto em Portugal como na Guiné-Bissau, ou melhor, a Guiné-Portuguesa como era chamado na época, já que pertencia o Reino de Portugal, portanto algumas leis eram compartilhadas, enquanto os direitos fundamentais dos povos de províncias ultramarinas

² Esta ideia veio com a ideologia colonial segunda a qual há povos sem civilização.

eram censurados.

O crioulo guineense, nesse ambiente linguística, apesar de desafiar o projeto colonial que visava promoção da língua portuguesa, foi ganhando espaço que, após a independência, consagrou o “estatuto de língua nacional”, pois era a língua mais falada e única que reunia condições, comparada ao português, para a comunicação entre pessoas de grupos étnicos diferentes e povos de origens diversas dentro do território guineense. (Scantamburlo, 2013).

Em suma, o português, por outro lado, ficou conhecido como do inimigo para os povos nativos, ao passo que o crioulo segue conquistando espaço entre as comunidades, servindo de meio de comunicação tanto entre os portugueses e guineenses como entre os guineenses de grupos étnicos diferentes. Considerado entre os povos originários, até hoje, língua de união, ademais foi instrumento fundamental para desencadear o projeto da luta de libertação contra o colono.

No entanto, após a independência, língua Portuguesa não foi somente adotada como oficial na Guiné-Bissau, foi também em todas ex-colônias portuguesas. Antes dessa adoção, existiam e existem outras línguas étnicas nesses territórios, além de crioulos de base portuguesa. Dessa maneira, entende-se que o português foi imposto para seguir o modelo Europeu, deixando de lado as línguas vitais que de fato fazem parte da cultura dos povos desses países.

5.O estatuto atual de Português e a proteção de línguas “minorizadas”.

A Guiné-Bissau, como enfatizado ao longo do texto, é um país multilíngue e multicultural, cujo o povo resistiu intransigentemente ao projeto colonial da língua única no passado e, hoje, após 49 anos da independência, precisa resistir para preservar e proteger suas línguas diante de um Estado que não reconhece a importância de políticas linguísticas de qualidade para o desenvolvimento do país e que busca apenas, na questão linguística, os seus interesses econômicos e políticos.

Um país que possui uma quantidade enorme de línguas étnicas, além do crioulo guineense e línguas estrangeiras, como foi detalhado no tópico anterior, sem dúvida, essas línguas, em relação ao português, não são “minorias”, tanto pelo número de falantes quanto pela representatividade cultural e identitária do povo, mas, sim, “minorizadas” por um projeto político-linguístico do Estado em vigor.

Um Estado, que ao longo da sua história, nunca se dispôs literalmente mencionar algo relacionado a língua(as) na sua Carta Magna, ou seja, tanto a Constituição de 1973, a primeira constituição da República da Guiné-Bissau, como a Constituição atual, em nenhum momento, menciona sobre, se quer, a língua oficial do país. Mas é de conhecimento de qualquer guineense e a comunidade internacional (como CPLP – Comunidade dos Países de Língua Oficial Português; PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e outros) que o Português é a língua oficial da Guiné-Bissau, língua de ensino e da ciência.

No âmbito de administração pública, todos documentos oficiais são produzidos em língua portuguesa, já que o crioulo e as línguas étnicas são desprovidas de um alfabeto oficial. Enquanto no âmbito escolar, os livros didáticos e a prática pedagógica são em português, apesar do crioulo e línguas locais compartilhem o mesmo espaço, servindo de auxílio para a transmissão de conhecimento e meio de comunicação entre os envolvidos. Neste ambiente, muitos alunos já saem de casa sabendo falar mais de uma língua, geralmente: língua do grupo étnico ou a considerada pela família, seja da mãe, do pai, de

avó(ô) e o crioulo guineense. A língua portuguesa, neste contexto, ainda é vista como “estranha” para alguns e para outros como “língua de prestígio”.

De fato, o que se questiona, realmente, onde está a legislação que concede o Português atual estatuto de língua oficial, diante de crioulo guineense e línguas étnicas? Este é o ponto central para reflexão.

A constituição de 1973, por meio da Lei nº 1/73 da Assembleia Nacional Popular, concede margens de interpretação e inferência da oficialidade do português na Guiné-Bissau. Ela determina(va) a “vigência da lei portuguesa” que não ia contra à Contribuição e a soberania da República da Guiné-Bissau. Dessa forma, o português, já que seu estatuto de língua oficial, de acordo com percepção do legislador, não coloca(va) em causa a soberania e a independência da nova república, continuou usufruindo do mesmo estatuto anterior.

Assim sendo, a língua do colonizador foi (na Guiné-Portuguesa) e é (na República da Guiné-Bissau) língua oficial, de ensino, de ciência e de administração pública. Isto confirma que estamos perante a continuidade de um projeto colonial que recebeu um *facelift* para se enquadrar à nova conjuntura sociopolítica e linguística do país. Um projeto que visa(va) a hegemonia e promoção da língua portuguesa como língua única para um povo que considerava “inferior”, como deixa claro o Artigo 1º, inciso 1º de Estatuto dos Indígenas Português das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique (1954):

O facto de os nativos das províncias portuguesas da África continental se encontrarem ainda em determinado grau inferior de civilização implica a necessidade de se processar um ordenamento jurídico adequado a possibilidade de efectivação de poderes e deveres por parte desses nativos (Portugal, 1957).

Por outro lado, a proteção e direito as línguas é respaldado pelas legislações interacionais, entre elas a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que a Guiné-Bissau é signatário. A declaração postula que todo o ser humano tem liberdades e direitos iguais para gozar do seu idioma sem nenhuma discriminação, lê-se o artigo II, inciso 1º -

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Dudh, 1948).

Nessa mesma linha de pensamento, segue a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, no seu artigo 10º, inciso 1º. Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito. Mas ela vai além, estabelece no seu Artigo 12.º incisos: 1º “No domínio público, todos têm o direito de desenvolver todas as atividades na sua língua, se for a língua própria do território onde residem” e 2º “No plano pessoal e familiar, todos têm o direito de usar a sua língua”. (Dudl, 1996). Diante desses factos, parece que ao assinar esses documentos, o Estado guineense escolhe apenas os artigos que lhe interessa, ou seja, os que vão ao encontro aos seus interesses políticos e econômicos, ignorando o restante, pois o que ele defende nos fóruns internacionais não condiz minimamente com a realidade do país.

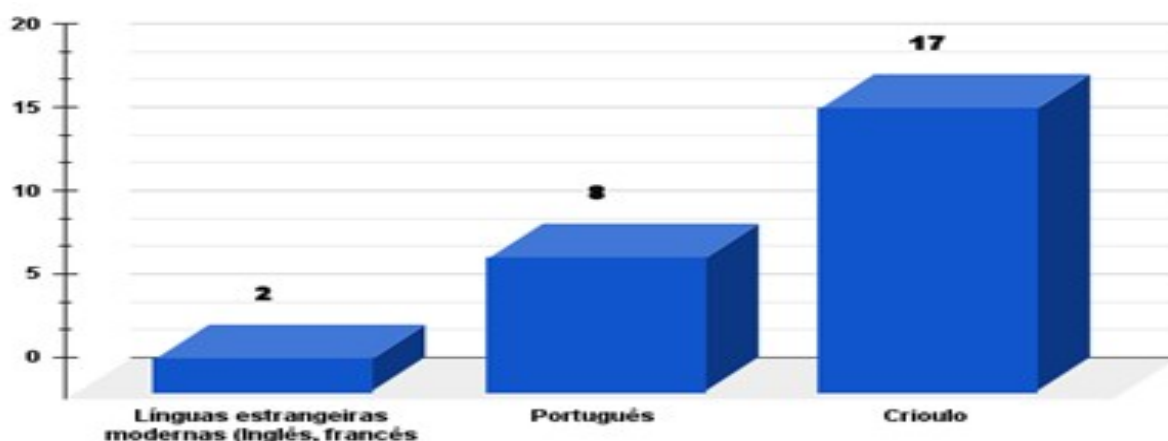
6.As fronteiras entre as políticas linguísticas e a crenças dos falantes: um estudo de caso.

Como já mencionamos antes, há ausência de debate sobre as línguas nos ordenamentos jurídicos da Guiné-Bissau, contudo isso não significa, necessariamente, a ausência de políticas, pois dizer “não” às línguas dos povos originários e o crioulo guineense é também política, desde que o Estado tem a consciência e vontade política, por interesses não muito claros, elaborar a Lei nº 7/2007, que impõe a “obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de Comunicação Social audiovisuais públicos e privados”. O documento ainda alerta aos guineenses que o português “constitui, entre os respectivos povos, um vínculo histórico e um patrimônio comum resultante de uma convivência multissecular que deve ser valorizado” (Guiné-Bissau, 2007).

Infelizmente, essa vontade política de Estado não reflete, minimamente, a situação sociolinguística do país e a vontade do seu povo. Então, a questão que se levanta, qual é a opinião dos guineenses a respeito de uso e estatuto das suas línguas? Na tentativa de responder essa pergunta, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com estudantes guineenses da UNILAB/MALÊS, através de preenchimento de um formulário eletrônico, entre os dias 03 a 10 de junho de 2023, na qual participou 27 estudantes.

A pesquisa focou-se em compreender três aspectos fundamentais: O primeiro aspecto questionou-se sobre o uso das línguas, o segundo sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o terceiro sobre a oficialidade das línguas na Guiné-Bissau. No primeiro aspecto, sobre o uso de língua(s) no dia-a-dia tanto na Guiné-Bissau como no Brasil, todos os participantes responderam que usam língua portuguesa na Guiné-Bissau só nas escolas e em instituições públicas, pois preferem usar o crioulo ou as línguas étnicas. Essa vontade vai além-fronteiras, no Brasil, só 3,7% deles que usa o português em casa. O mais interessante, 63% desses estudantes gostariam mais de falar o crioulo na universidade onde estudam, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Gráficos 1: Gostariam mais de falar o crioulo

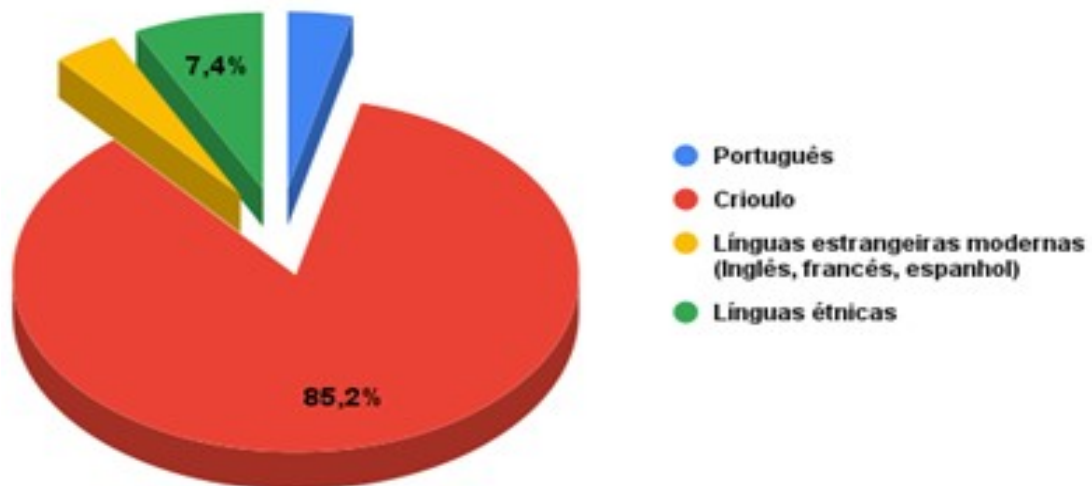


Fonte: Dados da pesquisa

Enquanto ao ensino-aprendizagem de língua(s), os resultados revelam, mais uma vez, a distância entre as decisões políticas do Estado relativos as língua(s) e a opiniões dos cidadãos, o que viola o princípio basilar de uma democracia, em que “[...] todos os cidadãos têm o mesmo direito de expressar suas opiniões e serem consultados na tomada de decisões” (Rajagopalan, 2013, p. 23). Observe que, 96,3% de pessoas de núcleo familiar dos participantes desta pesquisa que falam língua portuguesa, na Guiné-Bissau, possuem ensino médio, portanto, além de português não constituir a primeira língua desses cidadãos, aprendem-no só na escola. O fato confirmado pela pesquisa, pois 92,6%

confirmaram que aprenderam português na escola, apenas 7,4% que o aprendeu em casa. Contudo, 85,2% deles gostariam de ser alfabetizados no crioulo guineense e, não só, todos gostariam que o crioulo fosse língua de ensino-aprendizagem. Leia o gráfico abaixo sobre a língua de preferência para alfabetização.

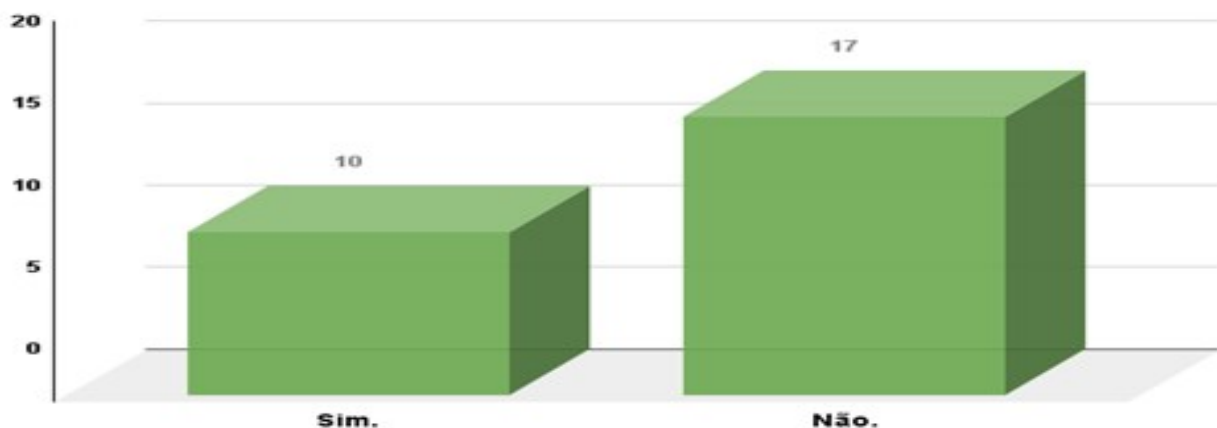
Gráfico 2: A língua de preferência para alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, ao questionar sobre oficialidade das línguas na Guiné-Bissau, os resultados mostram o seguinte: 96,3% dos participantes gostariam que crioulo guineense fosse língua oficial. Em relação à oficialização das línguas étnicas, as opiniões foram divergentes: 59,3% responderam que “sim”, e 18,5% responderam que “não”, enquanto 22,2% responderam que “não sei”. Mas a pesquisa vai além, perguntando sobre manter ou não o português como língua oficial na Guiné-Bissau. Leia o resultado no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Se o português fosse mantido como língua oficial



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do gráfico acima revelam fato interessante: 63% de cidadãos guineenses que participaram da pesquisa não querem que o português fosse mantido como língua oficial do país, isto é, 17 dos 27 participantes querem que o português fosse retirado o estatuto de língua oficial.

Considerações finais.

O resultado da pesquisa de campo conduz a três conclusões que confirmam as hipóteses levantadas neste trabalho: 96,3% responderam que falam mais o crioulo guineense no seu dia a dia na Guiné-Bissau, tornando-se a língua mais falada do país. Enquanto falam o português mais nos ambientes formais na Guiné-Bissau. Ademais, o anseio dos guineenses é ver o crioulo ser oficializado e introduzido no sistema de ensino.

Por outro lado, o português ao chegar o território que hoje é Guiné-Bissau, encontra-se uma realidade multilíngue. O período que se chama “fase tradicional” das línguas, onde falar língua diferente não era motivo para o preconceito. Os portugueses entram e se instalam pacificamente neste ambiente.

Mais tarde, tornou-se notável os interesses comerciais dos portugueses que estavam acima de qualquer outra coisa, a linguagem também não seria diferente, pois existiam diversidades linguísticas o português não era o principal. Contudo, só após a Conferência de Berlim, em que o território da Guiné-Bissau foi concedido a Portugal para colonizar, que o povo originário (re)conheceu a verdadeira face de colonizador. O diálogo e trocas comerciais, rapidamente, deu espaço a tortura e opressão que duraria até 1973, após a declaração da independência da República da Guiné-Bissau.

A partir da Guiné-Portuguesa, isto é, período colonial, a Língua Portuguesa, por meio de imposição dos colonizadores prevaleceu até hoje, após a independência, como língua oficial, sem nenhuma menção na Constituição do país. Todavia, é claro, se o menosprezo e ausência das políticas linguísticas de qualidade que protejam e promovam as línguas étnicas e o crioulo guineense não contribuir para o desaparecimento dessas línguas no futuro, já mais contribuirá na sua divulgação e promoção.

Pois, se essas línguas ainda estão vivas, é porque o povo preserva e protege suas línguas étnicas e crioulo guineense intransigentemente ao longo da história, possibilitando um ambiente de paz em que cada grupo étnico manifesta e exalta a sua cultura por meio da sua língua, compartilhando diferenças e semelhança que formam a rica identidade coletiva do povo guineense. Portanto, é urgente e necessário que haja legislações para oficializar, promover e introduzir essas línguas no sistema de ensino. Com isso, só o Estado e o povo saem a ganhar, o que efetivamente ajudará no desenvolvimento sociocultural e econômico do país.

Referências

- Bagno, M. *Preconceito linguístico*. 56.ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.
- Calvet, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- Guiné-Bissau. *Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau. História da Guiné-Bissau*. 2015. Disponível em: <https://www.parlamento.gw/institucional/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau> Acesso em: 20 jun. 23
- Guiné-Bissau.(2010). *Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau*, Bissau, INE.
- Guiné-Bissau.(2009). *Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH)*. Bissau, INE.
- Guiné-Bissau. *Lei nº 7, de 12 de novembro de 2007*. Regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de Comunicação Social audio-visuais públicos e privados. Bissau, Boletim Oficial nº 46.
- Monteiro, A. O. C. Guiné Portuguesa Versus Guiné-Bissau: a luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense. *Revista A Cor das Letras*, [S.L.], vol. 12, nº 1, p. 223-235.
- Organização Das Nações Unidas.(1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao->

internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view Acesso em: 20 jun.2023.

Pen Internacional.(1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona de 6 a 9 de Junho de 1996. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em: 20 jun.2023

Portugal. (1957). *Estatuto dos Indígenas Português das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Lisboa, Governo Português.

Rajagopalan, K. (2013). Política linguística: do que é se trata, afinal? In: _____. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas-SP, Pontes Editores.

Rubio, C. F.(2021). Multilinguíssimo nos PALOP: perfil sociolinguístico e avaliação linguística em Guiné-Bissau. *Revista de Letras*, [S.L.], vol. 1, nº 40, p. 34-47.

Scantamburlo, L. (2013). *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense*. 2013. 371 f. Tese (Tese de Doutoramento em Linguística), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Timbane, A.A.; Manuel, C. (2018). O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? embate sobre os conceitos. *Revista de Letras Juçara, Caxias, Maranhão*, vol. 2, nº2, p. 107-126.

O português e as línguas originárias no Brasil e em Moçambique

Marquize Silva dos Santos

Introdução

O século XV ficou marcado pelo início das grandes navegações marítimas europeias, que tinham como principais objetivos a expansão do comércio, a disseminação do cristianismo e a expansão territorial. É nesse contexto que há o contato e ocupação dos territórios da América, África e Ásia por parte das grandes potências europeias.

Uma das marcas deixadas nos territórios colonizados, por seus invasores, foi a marca linguística. Cada território invadido “herdou”, ao final de sua batalha pela independência, a língua do seu colonizador, como são os casos do Brasil e Moçambique (objetos de estudo neste artigo), que têm como língua oficial o português, graças a colonização portuguesa nos territórios da América e da África.

Ao dominarem e se estabelecerem nesses territórios, o português passa a ser imposto como língua comercial e administrativa, e por essa influência, mesmo após a independência desses países, ele passa a ser a língua oficial estabelecida constitucionalmente (Brasil, 1988, Art. 13º; Moçambique, 2004, Art. 10º) e não as línguas nativas dos povos.

Diante desse cenário, a pergunta que se faz é: tendo passado pelo processo de colonização portuguesa e recebido uma língua estrangeira como língua oficial do seu país, por meio de imposição, quais são as semelhanças e diferenças entre o Brasil, no que diz respeito às línguas indígenas, e Moçambique, com as línguas bantu?

Apesar de serem países multilíngues e multiculturais, o Brasil e Moçambique, em suas constituições, apresentam uma única língua como símbolo nacional oficial. Diante disso, no que concerne à lei, há políticas linguísticas que valorizam a variedade linguística existente nesses países? Quais são os desafios para se colocar em prática o que está prescrito na lei?

Este artigo tem como objetivo investigar as consequências linguísticas deixadas pela colonização portuguesa no Brasil e em Moçambique em relação às suas respectivas línguas originárias. Para isso, buscar-se-á: problematizar a realidade linguística desses países em relação ao que dizem as leis sobre as línguas nativas; estabelecer uma reflexão sobre identidade coletiva por meio da língua e da cultura; analisar se as políticas linguísticas criadas têm se preocupado não só com as línguas como objeto, mas com os falantes como sujeitos e usuários delas.

No que diz respeito ao direito linguístico, muito já se foi discutido, principalmente sobre as línguas indígenas no Brasil. O propósito deste artigo é não apenas discutir sobre os avanços das políticas linguísticas no Brasil, mas comparar essa realidade com a de um país que também teve seu território invadido, seus direitos cerceados, sua língua, cultura e identidade adulteradas. Mesmo tendo esses aspectos em comum, há diferenças entre esses países na luta pelo direito de falar em suas línguas naturais.

Na seção seguinte, será explanada a caracterização linguística das línguas indígenas no Brasil e das línguas bantu em Moçambique. A seção 2 abordará as questões da legislação, desde as constituições nacionais dos referidos países aos principais documentos legais que tratam sobre a temática em questão; além disso, serão apresentadas as políticas linguísticas desenvolvidas para as línguas originárias. Na conclusão, as principais discussões serão retomadas.

1. Caracterização linguística

Como visto, o português é a língua oficial tanto do Brasil quanto de Moçambique. No entanto, sabe-se que esses países são, em sua realidade, multilíngues, devido às línguas nativas de seus povos e às línguas dos imigrantes também.

Segundo o censo de 2010³, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 274 línguas em seu território, faladas por 305 etnias diferentes. Os dados mostram que 37,4% dos indígenas de 5 anos acima falam uma língua indígena no seio de seus lares e 17,5% não falam o português. Esses números aumentam quando se trata exclusivamente daqueles que vivem em Terras Indígenas, pois passa a 57,3% o percentual dos que falam uma língua indígena em domicílio e 28,8% os que não falam o português.

Já em Moçambique, segundo dados apresentados por Paula e Quiraque (2016, p. 1222), além do português, há as línguas inglesa e asiáticas como línguas estrangeiras e um número superior a 20 línguas chamadas bantu, que são as línguas maternas usadas pelo povo na comunicação do dia a dia. Apesar de o português ser a língua oficial de lá, é considerado como uma língua estrangeira, pelo fato de ser herança de um país colonizador e por ser, em quase sua totalidade, a segunda língua daquele povo.

Os dados apontam que 87,15% falam as línguas bantu e 10,8% falam o português como língua materna; 2,0% falam línguas não especificadas e 0,05% falam línguas de sinais (Paula, Quiraque, 2016, p. 1223). Além desses dados apresentados, mais da metade da população vive em zona rural, onde predomina ainda mais o uso das línguas bantu.

Já de início, é perceptível a grande diferença linguística entre Brasil e Moçambique, em que se pode destacar: i) a quantidade de línguas maternas faladas nesses territórios e ii) a quantidade de habitantes falantes do português como língua materna.

Estima-se que há 500 anos, quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia cerca de 1.078 línguas indígenas diferentes, línguas essas que desapareceram e foram reduzidas em 80% com a imposição do português como língua nacional (Ortiz Preuss, Rosa Álvares, 2014). O impedimento de os povos falarem suas línguas foi e tem sido a principal causa da extinção de línguas nativas.

A imposição do português como língua oficial no Brasil teve um resultado muito drástico; além de perder 80% de suas línguas nativas, a população indígena que se mantém hoje em dia, no melhor cenário – das Terras Indígenas –, pouco mais da metade, conserva a comunicação no seio familiar em suas línguas maternas. Isso mostra que a necessidade de políticas linguísticas nunca deixou de ser um assunto urgente.

Diferente do Brasil, o português em Moçambique foi introduzido de forma abrupta. Muito tempo depois de o território ter sido ocupado pelos portugueses, precisava que os colonos assumissem a administração e o comércio de forma oficial. Com a organização administrativa e o estabelecimento de centros comerciais, houve a necessidade da mão de obra local, e o uso do português foi uma das exigências para que esses trabalhadores assumissem esses cargos. Dessa forma, o português ganha um status privilegiado socialmente, conseqüentemente, aqueles africanos que aprenderam o português também ganharam certo prestígio social, já que isso significava mais oportunidades de emprego (Firmino, 2021).

Pelo fato de os trabalhadores usarem o português apenas no âmbito comercial na zona urbana, esses continuavam a usar suas línguas maternas em seus lares e comunidades rurais. Além disso, não houve uma rede escolar robusta que desse suporte a

³ Censo vigente até então, uma vez que os dados do censo de 2022 ainda estão sendo analisados.

massificação da língua estrangeira, a consequência disso, como vimos, é que apenas 10,8% da população moçambicana fala o português como língua materna (Firmino, 2021).

2. Da legislação e das políticas linguísticas

2.1 Línguas Indígenas

Até o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), a legislação percorreu diversos caminhos, colecionando Pactos, Declarações e Tratados em defesa da liberdade e dos direitos humanos no que concerne à sua língua, cultura, religião, raça e identidade, como está evidente na introdução da DUDL (1996). A grande questão comum a todos esses documentos em relação aos direitos linguísticos é que eles se limitam a uma simples tolerância linguística, não assegurando de forma mais específica esses direitos (Mayworm, 2020).

O artigo 3º da DUDL (1996) dispõe que toda comunidade linguística tem direito de falar e ensinar sua própria língua, bem como manter e desenvolver sua cultura, fator esse que está intimamente ligado à língua e à identidade de um povo. Mas o que dizem as constituições do Brasil e de Moçambique em relação às suas línguas nativas?

A Constituição brasileira já de início, ao se tratar da nacionalidade, apresenta a língua portuguesa como língua oficial do território brasileiro. Ao se tratar do ensino, ela assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e uso de processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, Art. 210). Buscando especificações sobre essa informação, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) apresenta, em seu artigo 79, que a União apoiará técnica e financeiramente o ensino intercultural das comunidades indígenas por meio de programas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Nesse caso acima, a responsabilidade está toda a cargo da União. No entanto, como está disposto também na LDB, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental competem prioritariamente aos municípios, onde também estão localizadas as comunidades indígenas, deixando um tanto distante a concretização desses programas pela União.

Em 2010, com a instituição do Inventário Nacional da Diversidade Linguística pelo Decreto nº 7.387, buscando salvaguardar as línguas indígenas nacionais, a União continua a reconhecer sua responsabilidade federal em relação aos direitos linguísticos, mas também dá aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal a competência de legislar sobre as línguas minoritárias existentes em seus territórios (Abreu, 2014), facilitando assim a ação mais efetiva por parte dos municípios que têm uma grande quantidade de comunidades indígenas em seus territórios.

Dentro das ações municipais, tem crescido o número de municípios brasileiros que têm cooficializado línguas minoritárias em seus territórios. Dentre as línguas que foram cooficializadas estão 4 línguas de imigração (Pomerano, Talian, Hunsrückisch e Alemão) e 9

línguas indígenas (Tukano, Nhengatu, Baniwa, Guarani, Akwê Xerente, Macuxi, Wapichana, Mebêngôkre-Kayapô e Yanomami) em 27 municípios diferentes, dos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Santa Catarina, Amazonas, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Roraima e Pará (Mayworm, 2020).

Com a cooficialização das línguas, seus povos ganham também o direito de ter os documentos oficiais traduzidos em suas línguas, o atendimento público e privado em suas línguas e intérpretes, quando necessário for, entre outros direitos que estão reservados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Mesmo com esse instrumento legal, há também, no Brasil, em caráter conclusivo, o Projeto de Lei nº3074/19 que visa garantir a prestação de serviços e a disponibilização de documentos públicos na língua oficial e nas línguas cooficiais (Mayworm, 2020), deixando a legislação brasileira envolvida de forma ainda mais particular. Esse ainda é um caminho em que as autoridades colocam mais empecilhos, já que envolve o investimento financeiro para a garantia do cumprimento dessas tarefas.

Por ora, essas políticas linguísticas têm se dado em nível de relevância histórica e cultural para a constituição da identidade do povo brasileiro, no caso do INDL; e em nível de quantitativo de falantes em determinada região, como no caso da cooficialização dos municípios. É inegável o avanço que se tem obtido no Brasil, no entanto, as justificativas apontadas também mostram o quanto ainda há para se percorrer, uma vez que todas as línguas são igualmente importantes, pois há um povo que se utiliza delas e têm nelas a formação da sua identidade.

Em diversos momentos, neste artigo, se tem falado sobre a importância da cultura para a língua e para a formação identitária de um povo. O Art. 7 da DUDL dispõe que

1. **Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade**, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.
2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como **instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora** (UNESCO, 1996, grifos nosso).

A língua materna de um povo lhe dá a sensação de pertencimento. Ao dizer que a língua é social, significa que ela é vivida por um conjunto de pessoas que têm uma formação cultural comum, um conhecimento de mundo que faz sentido individual e coletivamente. Uma vez que um país é multilíngue e multicultural, isso quer dizer que cada língua e cada cultura é importante para a constituição dessa nação. Por isso, quando o Decreto nº 7.387/2010 restringe a inserção de uma língua indígena pela prerrogativa de que precisa ter “relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira” (Brasil, 2010) ele diminui a importância dessas línguas para os seus falantes, os quais fazem parte dessa mesma nação.

3. Línguas Bantu

Como visto na seção 1, a introdução da língua portuguesa em Moçambique passou por um processo diferente de como aconteceu em outros países colonizados; a própria colonização portuguesa no país se deu de forma distinta. Com a imposição abrupta da língua e a falta de uma rede escolar adequada, os habitantes ficaram reféns de um sistema

do qual eles não têm acesso, por não falarem a mesma língua e por não receberem auxílio algum para que haja essa comunicação.

O alarmante resultado dessa política desumana é o nível de analfabetismo que se tem no país, em que a taxa de adultos analfabetos chega a 48,1%. Na zona rural a taxa chega 81,2% e na zona urbana, 46,1%. Sabendo que o português se tornou uma língua de prestígio social que dá acesso às oportunidades, a população analfabeta terá menos acesso ao mercado de trabalho, gerando não só pobreza, mas desigualdade social também, como é a realidade atual moçambicana.

A constituição moçambicana, em seu artigo 9º, diz que “o Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Moçambique, 2004). A pergunta que se faz após essa leitura é: o que significa “valorizar” dentro dessa política linguística? Pois para que algo seja valorizado é necessário que se entenda a importância que se tem. Como os governantes valorizam as línguas nacionais se as impedem de serem usadas em todas as esferas sociais do povo e o deixa à margem de seus direitos e cuidados?

Abreu (2014, p. 108-109), ao tratar sobre o direito linguístico, explica que ele está subdividido em duas espécies: o **direito das línguas**, em que a língua é o objeto jurídico a ser tutelado pelo Estado, nisso tem-se as questões legais de oficialização e preservação das línguas; e o **direito dos grupos linguísticos**, que visa os falantes, seus direitos de se comunicarem em suas línguas nativas e exercer sua cidadania. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a política moçambicana não está preocupada nem com a preservação das línguas bantu, muito menos com os seus falantes, que precisam delas não apenas para preservar sua história, cultura e identidade, mas também, nesse contexto, para exercer sua cidadania.

Timbane e Vicente (2017, p. 128) fazem uma crítica à má vontade dos governantes em criarem as políticas linguísticas que de fato valorizem as línguas bantu para o usufruo dos cidadãos. Os autores apresentam um exemplo evidente da consciência que os governantes têm de que o português não representa e não faz parte do cotidiano do povo moçambicano. O exemplo é o fato de, em tempos de campanhas eleitorais, os candidatos usarem intérpretes e tradutores em reuniões e comícios, pois doutra forma não conseguem atingir seu público-alvo. Se eles sabem que isso é necessário, por que não providenciar os meios efetivos e permanentes para que haja essa comunicação e entendimento em todos os âmbitos e momentos?

Dentre as propostas de uma política mais inclusiva em Moçambique, Paula e Quiraque (2016) propõem a cooficialização das línguas bantu mais faladas nas regiões do país, que seriam o Makhuwa, nas províncias da zona norte, o Changana, na região sul e o Sena na região central. É claro que o ideal seria a cooficialização das 20 línguas bantu, beneficiando todas as comunidades linguísticas, mas como um começo, assim como tem sido no Brasil com a cooficialização em municípios, já mostraria que esses povos importam e são vistos.

Conclusão

Ao estudar o português nos diferentes países em que ele foi oficializado como consequência da colonização portuguesa, o fator comum entre todos os países fica evidente, as línguas maternas desses países são marginalizadas. Diante disso, neste artigo buscou-se investigar as consequências linguísticas deixadas pela colonização portuguesa no Brasil e em Moçambique em relação às suas respectivas línguas originárias.

Esses países apresentam consequências distintas. A preocupação em relação à necessidade de políticas linguísticas para as línguas indígenas está no fato de que a imposição do português tem feito com os povos deixem de falar suas línguas, e como consequência, essas línguas têm desaparecido, junto com as memórias, as histórias e a cultura desses povos. Em contrapartida, a imposição do português em Moçambique tem impedido que seus habitantes exerçam sua cidadania e sofram com a desigualdade social, educacional e econômica.

O cenário brasileiro tem demonstrado avanços no âmbito linguístico, criando políticas que, enfim, têm evidenciado a valorização às línguas e culturas que formam a identidade plural do país. É certo que o caminho ainda é longo, ainda há inúmeros problemas que precisam de solução e mais políticas precisam ser criadas, mas esses avanços já mostram que tem havido a preocupação com as necessidades desses povos.

A realidade moçambicana, por sua vez, é de uma urgência gritante. Os problemas linguísticos apresentados estão para além deles em si, afetam todos os fatores sociais do povo. Não há políticas públicas nem linguísticas para a população, não há uma legislação favorável e nem o interesse por parte de seus governantes. Enquanto não houver um olhar humano para as necessidades básicas do povo, não haverá uma compreensão do que significa a língua como identidade coletiva. Como dizem Timbane e Vicente (2017, p. 128), “o funcionamento de uma sociedade gira em torno da sua língua”.

Referências

- Abreu, R. N. (2014). Contribuições para uma delimitação dos direitos linguísticos no Brasil. *Seminário Ibero-americano de diversidade linguística*. Foz de Iguaçu, 17 a 20 de nov 2014.
- Brasil.(1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- Brasil.(2010). *Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.
- Brasil.(1996). *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 24 jun. 2023.
- _____. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Paris, 1996. Disponível em: dec_universal_direitos_linguisticos.PDF (dhnet.org.br). Acesso em: 21 jun. 2023.
- Firmino, G. D.(2021). Ascensão de uma norma endógena do Português em Moçambique: Desafios e perspectivas. *Graçatá*, vol.26, nº5-4, p.163-192.
- IBGE. *Censo demográfico de 2010*. Brasil, 2010. Disponível em: IBGE | Indígenas | Brasil indígena | língua falada. Acesso em: 22 jun. 2023.
- Mayworm, M. C. C. (2020). *Cooficialização de línguas em municípios brasileiros: uma perspectiva à luz do direito linguístico*. 2020. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Moçambique (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Assembleia da República.
- Ortiz Preuss, E.; Rosa Álvares, M. (2014). Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum: Língua e cultura*. vol.36, nº4, p.403-414.
- Paula, M. H. de.; Quiraque, Z. A. S. (2016). A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multiculturalismo em Moçambique. *Revista Domínios de Linguagem*. Uberlândia, Vol.10, nº4, p. 1220-1237.

Timbane, A. A.; Vicente, J. G. (2017). Políticas públicas e linguísticas: estratégias e desafios no combate às desigualdades sociais em Moçambique. *Revista Brasileira de Estudos Linguísticos*. Vol.2, nº4, p.114-140.

Contributos para um besteiário lusófono...

Lúcia Vidal Soares

“A Humanidade está constantemente em luta entre dois processos contraditórios: um visa instaurar a unificação, o outro visa manter ou restabelecer a diversificação” (Lévi-Strauss, *Raça e História*)

*Quando fez o homem e os animais, Deus disse-lhes: “Ides, povoai a terra”. O homem orgulhoso do seu espírito, prometeu-se dominar todos os seres. Previdente, Deus lhe disse: “Tu viverás entre as outras criaturas sob condição de seres habitado por elas. No dia em que as dominares, a serpente morderá o rabo”. O homem meditou nestas palavras e adormeceu. Imediatamente o seu espírito povoou-se de imagens tão vivas como verdadeiros animais. Ao acordar, elas nunca mais o abandonaram. Guiaram os seus passos, deram sentido aos seus actos, fizeram as suas alegrias, explicaram as suas desgraças, criaram os seus medos, ocuparam os seus lazeres, alimentaram as suas esperanças e tornaram-se um mundo tão grande que escapou do espírito para envolver o mundo real. (Conto guineense, In contracapa de *As Enxadas do Rei* de Teresa Montenegro, 1995)*

* Este texto foi publicado originalmente in “Da Singularidade à Universalidade” (2001), ao abrigo do Projeto Europeu Comenius, *Réflexion sur les langues en Contexte Interculturel*.

Introdução

Estas linhas surgiram para ilustrar o conceito de universal-singular, proposto por Hegel e retomado, em Didática das Línguas e das Culturas, por Louis Porcher, numa acção de formação de professores em contexto multilingue. A criança não chega à Escola isenta de todo o Saber. Carrega consigo tudo aquilo que a comunidade onde esteve inserida lhe transmitiu. Contos, lendas, cantilenas, fábulas, continuam a desempenhar um papel importante junto das crianças e o professor não pode fazer tábua rasa desse capital cultural. Deverá, antes pelo contrário, valorizá-los, mas para os valorizar precisa de os conhecer...

Por outro lado, proferimos amiúde frases como: *esperto como uma raposa, estúpido como um jumento, ágil como uma gazela...* Mas será que é possível estabelecer estas comparações em todas as culturas do mundo da CPLP? Quem nunca pensou na importância do besteiário relacionado com a literatura popular? Ou mesmo em poetas como Alexandre O’neill, José Gomes Ferreira ou Miguel Torga? No entanto não podemos esquecer que o imaginário é diverso nas diferentes sociedades que compõem esta comunidade, onde a língua portuguesa é utilizada. Só a pouco e pouco, e fazendo uma investigação circunscrita a pequenos corpus, se pode perceber a diversidade de papéis que cada animal pode representar nesses diferentes espaços.

O interesse desta temática prende-se, entre outras razões, com a utilização de uma linguagem simbólica facilitadora da transmissão à criança de aspectos do real que ela não tem ainda capacidade de compreender, levando-a à utilização de mecanismos psicológicos conducentes à descoberta de um sentido para a vida. O discurso inerente ao património

cultural e mais precisamente transmissor das tradições, quer sejam orais, quer sejam escritas, pode apresentar diferentes organizações, sendo a narrativa a forma mais antiga de discurso tradicional. Mas o que é o imaginário? O imaginário é, nas palavras de Barata Moura (2002, p.23, *itálico do autor*).

sempre um *colectivo de ideias* – um conjunto, na dupla acepção de que une ou reúne um diverso, e de que comporta no seu seio uma *multiplicidade* de elementos, mais ou menos imediatamente descortinável. Por outro lado – e este é, porventura, o núcleo determinante e decisivo – o “imaginário” envolve sempre uma transgressão do existente, um ir além da re-produção da sua imediata datidade”. E conclui “é certo que a imaginação que aporta ao “imaginário” nunca arranca de um “nada” vazio: elabora materiais oriundos da existencialidade e do passado, bem como da dialéctica simbólica que entre essas instâncias se desenvolve (segundo graus diferentes de percepção consciente e de antecipação perspectivada do porvir ou do *porfazer*).

René Bureau (1988) defende a reprodução das sociedades quer biológica, quer socialmente. Assim, se constrói uma representação do mundo, da humanidade, da natureza, do cosmos, do sobrenatural, da religiosidade através de um sistema de símbolos e de um sistema de valores. Maria Manuela Gonçalo (2002, p.184) refere, por seu turno, que “os valores materiais, em conjunto com os valores morais, caracterizam o povo e a sociedade à qual pertencemos.”

Cada sociedade humana possui a sua cultura própria e característica, de maneira que o comportamento dos membros de uma sociedade difere, sob aspectos importantes, do comportamento dos membros de qualquer outra sociedade. A cultura, na perspectiva de Adamson Hoebel em “Homem, Cultura e Sociedade” (1982), é integralmente o resultado de invenção social e pode ser considerada como herança social, pois é transmitida por ensinamentos a cada nova geração. Mas enquanto a sociedade humana é o produto da população e da cultura, a identidade nacional tem origem na língua e na cultura. Manuela Gonçalo (2002, p.186) registra que “qualquer criança deve ter a oportunidade de conhecer a sua identidade para depois ser criadora das suas próprias ideias e adquirir a capacidade de criar espaços novos onde possa guardar a memória do povo que a antecedeu”.

E se, em África ou em Timor-Leste, as histórias contadas pelos mais velhos, ao fim do dia, são momentos de ensino/aprendizagem, também as histórias contadas à volta da lareira, durante os serões de inverno, eram momentos de grande troca de saberes e de experiências, em Portugal. Quer numa situação, quer noutra, a criança inicia o seu conhecimento do mundo e a sua relação com a vida.

Nas sociedades predominantemente rurais o conhecimento é veiculado e transmitido através da oralidade e a aprendizagem respeita todos os membros do grupo. A sua visão do mundo leva-as a considerar que a natureza não é propriedade do homem. Este utiliza-a sem ter a intenção de a dominar, porque ela é apenas um elemento no jogo de forças da vida que está à disposição do cosmos. O importante é que se encontre o seu lugar adequado. *Les mythes lui assignent la position, dans la dépendence des puissances variées qui régissent la terre, la forêt, les fleuves et la mer*, escreve René Bureau (1988, p.19). Pelo contrário, o domínio próprio do homem é, precisamente, o seu grupo social, no qual vai investir durante toda a sua existência, de modo a tecer uma rede comunitária que garanta, a todos e a cada um, a segurança de base, respeitando os bens de subsistência, o

conhecimento e a afeição mútua, a organização hierárquica e a necessidade de expressão simbólica e ritual.

O primado da aprendizagem das condutas sociais ligadas ao conhecimento simbólico surge em detrimento do saber-fazer técnico. Numa sociedade tribal há dois estatutos com uma importância fundamental: o velho e o jovem porque se situam nas extremidades da cadeia das gerações. Um sabe e o outro não. A iniciação é o momento do encontro entre o desconhecimento (não-saber) e o saber. A criança recebe do velho o saber sobre o mito, as origens, a lei, os antepassados, isto é, os fundamentos culturais do grupo que é sentido como um bem comum, ao qual é preciso preservar a identidade a qualquer preço.

Estes raciocínios levam-nos a colocar a seguinte questão: será que a língua é uma componente cultural ou será que é antes o resultado de uma cultura? Guy Jucquois (1990, p. 254) interrogando-se sobre esta problemática escreve : *chaque situation engendre, de par la façon dont elle est vécue dans une société déterminée, certaines manières d'user du langage. En ce sens, déjà la langue est le résultat de la culture*, constituindo cada língua uma representação do mundo e da existência que lhe é própria e principalmente herdada.

Na opinião do autor, a cultura reflete a organização da experiência de uma coletividade; a linguagem cristaliza, integra e transmite estas experiências. Neste sentido, a língua é o resultado de uma cultura. Marina Yaguello (1988), por seu lado, considera que há espaço para língua e para cultura justificando com o fato de as nossas capacidades inatas só se desenvolverem em meio natural. É, na sua opinião, a Natureza que nos faculta a aptidão para a linguagem e a cultura possibilita-nos adquirir a língua que a caracteriza.

Já Eduardo Lourenço (1992) defende que “não se pode dizer de língua alguma que ela é uma invenção do povo que a fala. O contrário seria mais exacto. (...) Mais do que um património, a língua é uma realidade onde o sentimento e a consciência nacional se fazem pátria”.

Se considerarmos que a língua é uma componente cultural poderemos retirar algumas ilações relativamente ao estudo de uma língua não materna. Atualmente, considera-se que, ao estudar-se uma língua, estuda-se simultaneamente uma cultura, permitindo, assim, ao aprendente descentrar-se da sua própria cultura e a habituar-se à existência de outras culturas sensibilizando-o para o princípio da Alteridade e do Relativismo Cultural. Neste confronto com o Outro, há uma definição de si que é favorável à construção da sua própria identidade.

Nesse sentido, parece importante fazer tomar consciência aos alunos que partilham com o Outro um património comum, ainda que, eventualmente, visto de diferentes formas (e é aqui que nos deparamos com o conceito de “universal-singular”, proposto por Hegel, considerado como uma realidade, material ou simbólica, existente em toda a parte e interpretada a seu modo por cada sociedade, isto é, de forma diferente de todas as outras. É a articulação entre a universalidade e a singularidade)

Hélène Gantier (s/d) apela à abertura de espírito das próprias crianças ao mundo desconhecido e estranho, tornando-as receptivas às diferentes mensagens, isto é, alargar horizontes, fazendo desaparecer as barreiras linguísticas, reforçando a abertura à Alteridade e promovendo o Relativismo Cultural.

Além disso, a nossa identidade linguística prende-se com as relações que mantemos com os idiomas, quer os conheçamos quer não, com representações, atitudes, imagens, estereótipos, preconceitos, saberes difusos, como sugeria Rémy Porquier. Uma sociedade sobrevive interpretando a realidade e atribuindo-lhe uma denominação. Ora cada sociedade fá-lo à sua maneira.

Estes princípios vêm fundamentar, a questão que dá origem a este breve texto, que procura identificar, a partir de fábulas ou, eventualmente, de outros textos de cariz popular, qual a representação que alguns animais têm, em diferentes culturas? Trata-se de um trabalho exploratório e ainda muito incipiente.

2.A representação de animais em diferentes culturas

Sabendo nós que o imaginário de um povo está fortemente integrado na sua cultura e que esta é expressa pela língua, que representações dos animais vamos nós encontrar? Esta nossa reflexão circunscreve-se apenas, a título exemplificativo, a alguns países da CPLP, tais como Portugal, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Moçambique.

Teresa Montenegro defende, no livro *As enxadas do Rei* (1995), “Viver num meio natural fértil e rico em acontecimentos, produzir mantendo ainda uma relação de intimidade com a natureza, multiplicam as oportunidades de contacto entre pessoas e animais e concorrem para uma intensa presença destes no imaginário coletivo” e ainda “profundamente ligadas aos sentimentos, as representações que acompanham as relações com os animais tal como na sociedade, vão da dominação ao respeito, do amor ao ódio” (1995, p.1).

Estas relações sendo objeto de pensamento, e continuamos a citar a autora, “dão origem a conceitos e sistematizações permitindo a atribuição de significados diversos segundo os elementos retidos em cada caso como relevantes” (1995, p.5). Por vezes, algumas espécies de animais (mais fora do comum), ocupam no imaginário o estatuto de símbolos. O acesso às representações mentais faz-se através da linguagem, meio pelo qual, as características e significações particulares que são atribuídas aos animais se transmitem e se reforçam. A transmissão oral (adivinhas, provérbios e contos...) é o meio privilegiado de passagem de atributos e significações associadas aos animais. Já no entender de Lourenço do Rosário (1989, p.47)

as narrativas de tradição oral são o reservatório dos valores culturais de uma comunidade com raízes e personalidades regionais, muitas vezes perdidas na amálgama da modernidade. Na sociedade africana, em particular na campesina, onde a tradição oral é o veículo fundamental de todos os valores, quer educacionais, quer sociais, quer político-religiosos, quer económicos, quer culturais, apercebe-se mais facilmente que as narrativas são a mais importante engrenagem na transmissão desses valores, [ou seja] são elas que veiculam as regras e as interdições que determinam o bom funcionamento da comunidade e previnem transgressões.

Na literatura da Guiné-Bissau, humanos e animais inserem-se em dois grandes grupos *pekadur* (pessoas) e *limaria* (animais). São duas entidades completamente distintas, ainda que os animais tenham espírito como as pessoas, a sua capacidade de raciocínio é muito menor. Sob o ponto de vista linguístico é interessante notar a designação de *pekadur*, fortemente conotado com o processo de evangelização. E até de *limaria* que, em crioulo da Guiné-Bissau, permaneceu próximo do seu étimo latino *alimária*. Existem ainda outras subcategorizações relativamente aos animais: *animais de casa*, aqueles que estamos habituados a ver, e *animais do mato* aqueles que mal sentem o cheiro das pessoas fogem, só se aproximando das casas por sua necessidade ou interesse. Como registra Teresa Montenegro (1995, p.12),

esta abordagem cognitiva realça o reconhecimento de dois espaços nitidamente estabelecidos. Por um lado, o espaço da cultura, representado pela tabanca e as actividades domésticas, e por outro, o espaço não humano, da natureza, representado pelo mato. Entre um e outro desenha-se um espaço limítrofe nem totalmente humano, nem totalmente selvagem, que é designado alternadamente por *roda di matu* ou *roda di tabanca* (“beira da floresta” ou “beira da aldeia”), atendendo à sua maior ou menor proximidade de um ou de outra.

É, sobretudo, nas histórias que as características animais se evidenciam. Na opinião da autora (1995, p.18) “Os personagens mais populares são sem dúvida Hiena e Lebre (Lubu Ku Lebri). O primeiro é tudo gulodice, voracidade, precipitação, maldade e estupidez (...) É quase sempre com a Lebre que partilha o papel protagónico na procura de comida, o objetivo quase único que orienta os seus deambulares e faz a ação avançar.

Em contrapartida, a Lebre representa o paradigma da perspicácia, da astúcia, da agilidade de pensamento (...) fazendo gala de uma extensa gama de expedientes que lhe permitem livrar-se sempre com sucesso ainda das situações mais difíceis. O único adversário à altura da Lebre é *Coka*, a Perdiz. Tão esperta como ela, afigura-se, no entanto, menos cruel, manifestando a sua astúcia e inteligência mais em defesa própria do que para enganar os outros”. Sobreponível à representação da Lebre está a Raposa, em Portugal

3.O lobo, o lubu e os outros....

Na Guiné-Bissau, *lubu* não designa lobo, como à primeira vista nos poderia parecer, mas sim hiena, o mesmo não acontecendo em Cabo Verde onde a sua representação física é idêntica à que existe em Portugal. Naquele arquipélago, o Lobo apresenta-se como um ser malvado, com alguma estupidez e com certos laivos de ingenuidade, pelo que é “castigado”. Em Portugal, surge igualmente associado à maldade. Segundo João Lopes Filho (1981), em Cabo Verde, é possível agrupar as histórias, que correm de boca em boca, em ciclos. Sobre este assunto, o autor afirma

nas suas histórias tradicionais anda o testemunho de um povo que não se resigna a copiar padrões de civilização, antes tudo recria através da sua própria individualidade, de tal modo que não sendo impossível nelas destrinçar os elementos que se infiltraram por via afro-negra e os que subsistiram de origem europeia, todos no entanto iluminam, mercê de solicitações seletivas íntimas e específicas, um cunho de originalidade ganho por vagarosa e segura reelaboração (Filho, 1981, p.107, apud Ferreira, 1973).

E foi assim, que da história portuguesa do Lobo e do Cordeiro, renasceu naquele país a história de Chibim (Chibinho) e Tilobo. O Chibim é astuto e é capaz de sobreviver em tempo de escassez, contrariamente ao Tilobo que é vaidoso, estúpido e não sabe lidar com as dificuldades. Outro elemento que pode surgir na história é a Ti Ganga, ave imaginária, símbolo da perversão. A sua presença é incompatível com a do Chibinho.

Uma outra figura digna de menção é *Blimundo*. Este é representado por um boi imaginário de grande estatura. Sendo um conto originário da ilha de Santo Antão, é contado de diferentes maneiras nas restantes ilhas de Cabo Verde. Simboliza, segundo as autoras da coletânea *Histórias de longe e de perto* (1997, p.93), “a liberdade no contexto rural das ilhas, sendo imagem do amor, da paixão, da poesia e do encanto das crianças.”

O tratamento simbólico de cada animal varia, assim, de cultura para cultura. É, no entanto, difícil destriçar o que é próprio de uma cultura daquilo que o não é. Por outro lado, o fato de se tratar de registros, muitas vezes apenas orais, fá-los difundirem-se em zonas mais amplas daquelas a que efetivamente pertencem. São, pois, dois fatores a ter em conta num trabalho deste tipo.

No que respeita a Moçambique, restringimo-nos ao Vale do Zambeze, uma vez que tomamos por base a obra de Lourenço do Rosário (1989). Aí proliferam diferentes tipos de línguas todas elas de origem bantu, ainda que não se possa excluir a hipótese de cruzamentos quer étnicos, quer linguísticos com outros povos. Além da língua sena, na tradição da qual o Coelho é o herói, existem ainda as línguas cisená e cinyúngue. A título de curiosidade, convém referir que aquela língua funcionou como uma verdadeira língua dominante, devido à utilização que os portugueses dela fizeram como língua veicular.

Contudo, noutras regiões de Moçambique, o Coelho pode ser substituído por outros animais de pequeno porte, tais como sapo, camaleão, andorinha, cágado ou tartaruga, etc... para as mesmas aventuras. Isto significa, segundo o mesmo autor, que “os pequenos podem, através sua inteligência, da agilidade e da argúcia, suplantar antagonistas poderosos” (1989, p.117). No entanto, quando contracenam com o Coelho, perdem.

As mentiras do Coelho não são condenáveis, porque revelam a sua capacidade de sobrevivência num mundo hostil. A Hiena, na tradição moçambicana, é muito utilizada e é tida “como a escória dos animais. Simboliza a estupidez, a cobardia, a traição, a ambição e a bajulação” (op. Cit., p.118). As pessoas acreditam que ela seja a companheira fiel das feiticeiras, que se entregam a práticas malévolas. Segundo Lourenço do Rosário, o comportamento da Hiena é sempre condenado, porque a vida em comunidade não permite a sobrevivência de elementos com esses defeitos.

Se o Macaco simboliza a esperteza e a “marotice” na cultura portuguesa, em Moçambique, personifica além destas, a esperteza, a vaidade, a presunção, a preguiça e ingenuidade e a fanfarronice, gozando, contudo, de uma certa simpatia. “É por isso que os seus triunfos são efêmeros e acaba sempre por sair mais castigado do que vitorioso” (idem).

Em Portugal, associamos o Coelho à ligeireza e à rapidez, já naquele país, é o símbolo da esperteza, tal como, na África Ocidental é a aranha, no Brasil a tartaruga (o famoso Jabuti) e, em Portugal, a raposa. O Coelho, a Hiena e o Macaco são três personagens, bem definidas na tradição oral moçambicana, que não permitem a permuta de papéis. “A sua escolha encontra-se bem determinada, enquanto que para caracterizar uma situação em que seja necessário a presença de um chefe ou de alguém poderoso, o contador pode escolher o Elefante, o Búfalo, o Rinoceronte, se quiser dar a ideia de corpulência, ou utilizar o Leão, o Leopardo, se quiser fazer sobressair a agilidade”, deixa registrado o autor (op. cit., p.119).

O Leão, na comunidade sena e em todas as comunidades de cultura bantu, é tido como o chefe dos animais e rei de toda a mata. Daí talvez que desempenhe sempre papéis nobres, o que acontece não só em Moçambique.

Reflexão Final

Como podemos constatar é neste universo do imaginário, onde sentido e essência das coisas do mundo se fundem, sem nunca se chegarem a confundir, que nós navegamos. Imaginário que mais do que um objeto de culto “deve ser uma matéria de cultivo”, como defendeu José Barata Moura, no I Congresso Internacional de Literatura Infantil, advertindo igualmente contra o perigo de uma “domesticação social do imaginário”. Desta

forma, “Contar histórias reúne, pois, fins práticos e emocionais, uma vez que elas podem ter fins didáticos e ao mesmo tempo provocar prazer, tanto mais que a comunicabilidade está na base das relações culturais”, afirma João Lopes Filho (1981, p.107).

Verificamos que a representação dos animais em diferentes culturas, traduz a articulação entre a universalidade e a singularidade, isto é, trata-se de um universal-singular na medida em que é uma realidade que existindo em diferentes espaços, cada sociedade interpreta-a à sua maneira, de forma diferente de todas as outras.

Na Identidade e na Diferença funda-se o conceito de Interculturalidade. É o mesmo mundo que transparece nos diferentes olhares culturais. A partilha dessas várias visões /apreensões permite enriquecer a comunicação intercultural, promovendo uma melhor compreensão do Outro. Ainda que com estruturas idênticas e homólogas podemos construir “versões de mundo” diversas, de acordo com os diferentes materiais que extraímos do nosso contacto vivencial.

Para terminar, invoquemos Alexandre Parafita (2002, p.9) para quem “o imaginário é uma simbiose entre a imagem e a magia. Imagem das coisas dos lugares, dos sabores, dos sentidos. Magia do sonho, do faz de conta, do simbólico, do misterioso. Se nesta simbiose entrar a memória coletiva, com os seus ditos, mitos e ritos, temos então o imaginário na sua expressão mais sublime.”

Referências

- Barata – Moura, J. (2002). Para uma ontologia do imaginário, in: Mesquita, A. (Org.). *Pedagogia do Imaginário*. Porto, Edições Asa.
- Bureau, R. (1988). *Apprentissages et cultures*, in *Apprentissages et cultures – les manières d'apprendre*, Actes du Colloque de Cerisy, 1986. Paris, Éditions Kartala.
- Ferreira, M. (1973). *Aventura Crioula*. Lisboa, Plátano Editora.
- Gonçalo, M. M. (2002). O encanto do baú da memória, in: Mesquita, A. (Org.). *Pedagogia do Imaginário*. Porto, Edições Asa.
- Jucquois, G. (1990). Dans quelle mesure la langue est le résultat d'une culture ? in : *Le langage et l'Homme*, vol. XXV, n° 4, Bruxelles.
- Lopes Filho, J. (1981). *Cabo Verde: subsídios para um levantamento cultural*. Lisboa, Plátano Editora.
- Lourenço, E. (1992). A chama plural. in: *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Montenegro, T. (1995). *As enxadas do Rei: os animais no imaginário guineense*. Bissau, Ku Si Mon Editora.
- Parafita, A. (2002). Prefácio. in: Mesquita, A. (Org.). *Pedagogia do imaginário*, Porto, Edições Asa.
- Pretceille, M.; Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris, PUF.
- Rosário, L. J. da C. (1989). *A narrativa africana de expressão oral*. Lisboa Ministério da Educação, Angolê.
- Soares, M. de L.; Tojal, M. O.T. (1997). *Histórias de longe e de perto*. Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris, coll. Point-virgule, Éditions du Seuil.

A surdez e as línguas de sinais em países de língua portuguesa: uma abordagem a partir das políticas linguísticas

Pablo de Santana Lopes

Introdução

Esta pesquisa está concentrada no campo da Educação de Surdos, das Políticas Linguísticas e do Direito Linguístico. Tem por objetivo discutir as questões da Surdez e línguas de sinais em países de Língua oficial Portuguesa. A partir dessa apresentação, discutiremos sobre o que é a Surdez como fenômeno ligado à saúde e à visão linguística. Pretendemos estudar como a comunidade Surda e a sua língua são considerados nesse contexto e analisar quais os documentos oficiais que asseguram os direitos do Povo Surdo. Para isso chamamos à ribalta documentos como a Declaração de Salamanca, a Lei nº10.436/2002 (conhecida popularmente como Lei da Libras), o Decreto nº 5.626/2005, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que são o nosso suporte documental.

A Linguística Aplicada contemporânea que embasa o estudo, tem por objetivo a multidisciplinaridade, faz com que as questões sociais mais atuais da língua e da linguagem sejam discutidas, tais como debatem Barboza, Teno, Costa (2016). A Linguística Aplicada tem um interesse por várias questões, como confecção de dicionários, singularidades das questões de serviços e problemas sociais em geral (Rocha; Daher, 2015). Por outro lado, as Políticas Linguísticas abrangem as diretrizes educacionais de política e os Direitos Linguísticos, que relacionam o que a legislação brasileira assegura. No nosso caso, para os Surdos, incluem o acesso à sua língua e ao direito de tê-la reconhecida em todos os espaços de convivência social. Esses pontos vão nortear a nossa discussão.

As línguas de sinais são linguisticamente íntegras com características com as que se pode identificar em línguas orais: fonologia, sintaxe, morfologia, léxico, semântica, pragmática, entre outras características. A falta de conhecimento sobre o funcionamento delas faz com que as pessoas sejam preconceituosas, linguisticamente falando. Elas podem ter *status* legal em alguns países, ou seja, reconhecidas legalmente como línguas oficiais (Bento, 2022). De forma mais profunda pode-se dizer que as línguas de sinais (gestuais) possuem arbitrariedade do signo, possuem a dupla articulação, a produtividade e a heterogeneidade (Saussure, 2012), o que comprova, linguisticamente, que não são gestos, mas, sim, línguas naturais. Ademais, elas estão sendo usadas e se transformando ao longo do tempo, mesmo assim, como apresenta Müller (2013), os surdos afirmam que as línguas orais-auditivas são postas como superiores às línguas de sinais, o que se configura como problemática nesta pesquisa.

Além disso, é considerada desrespeitosa a referência às línguas de sinais como "linguagens", porque a Comunidade Surda lutou e luta até hoje para que sua cultura seja respeitada, valorizada e que seus direitos sejam reconhecidos. Outro termo ao qual não é de melhor utilização é o "gesto", a explicação para isso é que os Sinais são léxicos, equivalem às palavras, por exemplo, do Português. O "gesto" é considerado como movimento sem semântica, o sinal já é semântico, mais específico, é sintático e fonologicamente organizado. De acordo com Neigrames e Timbane (2018, p.150) "para a constituição mínima dos sinais na Libras conta-se com cinco parâmetros: a) Configuração

de Mãos, b) Ponto de Articulação, c) Movimento, d) Orientação e e) as Expressões Faciais. A configuração de mão, consiste em como as mãos estarão posicionadas para a realização do sinal”.

Esses e mais outros vários termos têm uma carga de preconceito, de desvalorização e de desinformação sobre os epistemes da Educação de Surdos. Os surdos, como afirma Bento (2022), precisam da sua língua para que sua identidade seja fortalecida. A falta de conhecimento e os estigmas alavancados pelo uso de termos discriminatórios fazem com que a identidade do povo surdo (comunidade surda) fique fragilizada.

Também as reflexões a respeito do bilinguismo se fazem importantes neste artigo, pois, no caso da pessoa Surda, o uso de duas línguas é de extrema necessidade. Por exemplo, o sujeito Surdo usará a sua língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oficial como segunda (L2). O Surdo só conseguirá acessar os espaços sociais se dominar a escrita da língua oficial e majoritária do país. Por isso, esta pesquisa tem a relevância social de apresentar uma discussão sobre a cultura dos Povos Surdos de alguns países de Língua Portuguesa, isso para que os direitos linguísticos sejam mais presentes para essas comunidades.

Como apresentam Palha e Mineiro (2019, p. 6), se tentarmos alfabetizar um Surdo da mesma forma de que um ouvinte o fracasso é certo", isso ao refletirem sobre a educação bilíngue dos Surdos, o que deve ser levado em conta é a existência da diferença entre sujeito surdo e o sujeito ouvinte, pois a forma de aprender e de se relacionar com o mundo é bem diferente, tudo tem a ver com a cultura surda. Ao analisar esse fato, é perceptível que há a necessidade de que as escolas trabalhem dessa forma com os alunos surdos (Educação Bilíngue), isso propiciará com que os Surdos aprendam a escrever na língua oficial do país e também aprendam a sua língua materna. Essa implementação como política pública fará com que os surdos tenham acesso aos direitos sociais básicos.

Nessa relação de estudos linguísticos voltados para as comunidades surdas e suas línguas, movimentaremos também o conhecimento de autores como Sacks (1998), Severo (2013), Müller (2013), Abreu (2018), Palha e Mineiro (2019), Silva e Timbane (2022), Bento (2022), que trarão explicações teóricas para melhor esclarecer as discussões. A pesquisa apresentada tem os aspectos metodológicos inclinados para a revisão bibliográfica, que, segundo Gil (2009), é feita a partir da busca de materiais já publicados, como artigos científicos e livros, e a documental, ela “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, (faz o uso de documentos jurídicos/legais) Gil (2009, p. 45-46), como os que já foram citados, a DUDH, Declaração de Salamanca, a Lei de Libras. A partir disso, apresentaremos o tema a ser discutido e o detalhamento dos conceitos de forma mais clara.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: i) Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue para Surdos: Avanços e Desafios; ii) Surdez, Visão Clínica e Linguística; iii) Língua de Sinais, Educação de Surdos e Direitos Humanos; (iv) Línguas de Sinais em Países Lusófonos e Considerações Finais.

1. Políticas linguísticas e educação bilíngue para surdos: avanços e desafios

Bento (2022) apresenta em seu texto que há, no Brasil, a Lei nº 10.436/2002, que legaliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei. Diferente do que é difundido cotidianamente no Brasil, a Libras não é língua oficial, a única oficial do país é a Língua Portuguesa. Ou seja, mesmo alguns documentos mais relevantes, como o Enem de 2017, que trouxe um texto norteador explicando que a Libras é uma língua oficial, afirmam

de forma falsa, pois a configuração de Língua Oficial para um país é outra. Como foi apresentado, ela é regulamentada como uma língua, foi reconhecida como parte da cultura, meio legal de comunicação e expressão do povo Surdo brasileiro.

A visão, por outro lado, da língua de sinais em países de língua portuguesa é, por muitas vezes, diferente. Alguns países, como Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, não apresentam uma legislação específica para as línguas de sinais de seus países; já outros, como Angola, Brasil, Moçambique e Portugal apresentam, ao mínimo, um documento oficial sobre a regulamentação dessas línguas (Basoni; Witches, 2020). As línguas de sinais e a Comunidade Surda ainda precisam de muita tentativa e esforço, analisando de forma global, para que sua língua e cultura sejam valorizadas. A declaração de Salamanca, que abordou questões de Educação Especial, apresenta um direito básico, mas muito importante para ser discutido:

(...) o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais (Declaração de Salamanca, 1994, p. 7).

Como foi dito na citação acima, a educação se configura como um direito básico, tal como defende a DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) - reiterando que nenhuma diferença deve fazer com que esse direito não seja garantido. Abordando os Surdos, acaba por ser de muita relevância dizer que eles são diferentes em aspectos linguísticos e culturais e que esses direitos devem ser respeitados pelas autoridades mundiais. A referência a esse direito traz discussões acerca de que o Surdo, não tendo acesso às informações por meio de sua língua, não terá acesso à educação formal oferecida pelas escolas, ou seja, o Povo Surdo deve ter acesso aos ambientes sociais por meio de sua língua.

Essa não é uma tarefa fácil, no entanto, algo que pode ser trabalhado e melhorado ao longo do tempo, como o oferecimento de cursos básicos em línguas de sinais em espaços como escolas, universidades e empresas diversas. Acrescentamos também que a educação bilíngue para Surdos em países de Língua Portuguesa, como apresentam Palha e Mineiro (2019), faz-se necessária para a formação cidadã dos surdos:

(...) a língua portuguesa através da sua modalidade escrita foi uma prioridade traçada juntamente com os objetivos do Ministério da Educação e Ensino Superior em São Tomé e Príncipe. No sentido de uma maior inclusão da população surda santomense, optou-se educativamente pelo português, língua oficial de São Tomé e Príncipe, assente na aprendizagem de uma segunda língua expressa através da escrita (Palha; Mineiro, 2019, p. 6).

O bilinguismo para Surdos, que é o uso de Língua de Sinais como primeira língua (L1) e língua oral oficial do país como língua escrita (L2) (Quadros, 1997). Essa abordagem educacional serve para que o indivíduo Surdo tenha o seu acesso à língua materna para conseguir interagir, expressar-se e a língua oficial do país, na modalidade escrita, para que ele possa escrever e ter acesso aos meios legais e do cotidiano. A sociedade vai cobrar essas habilidades da comunidade surda. A Surdez e Línguas de Sinais são questões de grande impacto social.

A implementação de políticas linguísticas para o Povo Surdo transforma o seu cotidiano, dá possibilidades de que os Surdos acessem os espaços sociais e consigam exercer sua cidadania. Com isso, o bilinguismo para o povo surdo possibilita o trânsito pelos espaços sociais, o acesso à saúde e à educação formal, ou seja, direitos básicos garantidos pelos documentos específicos de cada país e os que são comuns para todos, como os aspectos da Declaração dos Direitos Humanos (1948). Além dos aspectos mencionados, também é de grande relevância abordar a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), pois questões caras são discutidas e contempladas, como a definição a seguir:

Artigo 1.º - Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (UNESCO, 1996, p. 4).

É de forma muito clara que a Declaração apresenta sua definição para o que são comunidades linguísticas, abordando os aspectos culturais e sociais dos grupos. É perceptível, além disso, notar que a compreensão é ampla, isso para incluir todos os grupos linguísticos e não deixar com que alguns fiquem de fora, contempla, neste caso, por exemplo, as línguas oficiais dos países, como também as línguas dos ciganos e dos surdos. O artigo 5.º também contempla a afirmação de que todas as comunidades linguísticas têm os mesmos direitos:

Artigo 5.º - Esta Declaração baseia-se no princípio de que os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias. Designações tais como língua regional ou minoritária não são usadas neste texto porque, apesar de em certos casos o reconhecimento como língua minoritária ou regional poder facilitar o exercício de determinados direitos, a utilização destes e doutros adjetivos servem frequentemente para restringir os direitos de uma comunidade linguística. (UNESCO, 1996, p. 6).

O uso dos adjetivos relativos às comunidades linguísticas minoritárias, de acordo com a citação, não foram usadas por questões de a utilização ao longo do texto possibilitar uma restrição dos direitos dessas comunidades. Dessa forma, mesmo que os grupos sejam minoritários e possamos utilizar esses termos para definir determinados grupos, a Declaração optou por não utilizá-los.

Os direitos dos povos em relação às línguas são de extrema importância, pois cada indivíduo necessita de sua língua materna para o desenvolvimento de uma melhor interação social e com os meios legais, como em um tribunal, um cidadão não conseguirá desenvolver sua explicação e defesa da mesma forma em uma língua materna e uma segunda língua, a língua materna terá, normalmente, mais possibilidades de contemplar o que o indivíduo pretende e quer comunicar.

Em relação ao contexto apresentado, é possível usar como demonstração o bilinguismo defendido para os povos surdos. Os surdos têm como língua materna a Língua de Sinais e a professora Quadros (1997) ainda apresenta que eles devem ter língua

oral-auditiva oficial do país na modalidade escrita como sendo um direito linguístico. Com isso, podemos entender que o direito dos surdos é de ter o bilinguismo como modalidade de ensino. Quadros (1997) adiciona a questão cultural como um direito a ser garantido além do bilinguismo:

A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos (Quadros, 1997, p. 28).

Como o bilinguismo sozinho não é suficiente para suprir por completo as necessidades das comunidades linguísticas, é de grande relevância valorizar e garantir também os aspectos culturais. Como a professora está dissertando sobre os alunos surdos, eles precisam, além da língua de sinais como primeira língua, da língua oficial do país na modalidade escrita, de acesso ao desenvolvimento de sua cultura surda, não ser contemplado apenas pela cultura ouvinte, ou seja, eles também precisam ter acesso à cultura surda e à ouvinte, isso para que ele seja contemplado com o que estará inserido socialmente em um país de cultura e língua majoritariamente ouvinte. A ONU tem o papel importante de incentivar e valorizar as línguas e grupos minoritários, a professora Severo (2020) apresenta exatamente isso em seu texto, quando diz que

com a promulgação de declarações em defesa de grupos minoritários pela ONU, a atuação de grupos da sociedade civil em torno de políticas linguísticas e a entrada nas universidades de pesquisadores oriundos de grupos sociais sensíveis às políticas linguísticas, como a comunidade surda e pesquisadores de Libras, os povos indígenas, imigrantes, pessoas trans, e a comunidade negra que está cada vez mais representada nas universidades (Severo, 2020, p. 31).

As universidades estão cada vez mais com alunos e pesquisadores inclinados a buscar soluções para questões de políticas linguísticas. Essa constatação, feita por Severo (2020), resulta em uma maior visibilidade para os grupos minoritários em relação às línguas e às posições de colonialidade na sociedade. Isso ocorre devido ao aumento da elaboração de pesquisas nos espaços acadêmicos.

No que diz respeito aos direitos linguísticos defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e por diversos documentos e declarações, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a de Salamanca (1994), os Surdos e sua língua estão sendo cada vez mais contemplados. Seus direitos de acesso à língua, como o bilinguismo discutido neste estudo, estão sendo garantidos gradualmente. Hoje, os Surdos são socialmente reconhecidos e o respeito pela sua cultura está se tornando cada vez mais comum. Dessa forma, as pesquisas realizadas por estudiosos como Abreu (2020), Severo (2022), Quadros (1997) e Nascimento (2021) desempenham um papel fundamental na valorização dos direitos linguísticos de diversos grupos minoritários, como os Surdos, negros, ciganos, entre outros.

2.Surdez: visão linguística e a visão clínica

A abordagem referente à visão da surdez no mundo é dúbia, ela pode ser vista a partir de duas lentes, uma Clínica (a médica) e outra linguística, que será voltada para o social. E essa abordagem dicotômica de áreas faz com que as visões e compreensões do que é a surdez sejam analisadas de formas distintas, uma como diferença e outra como deficiência.

A entrada das línguas de sinais na grade de inteligibilidade da Linguística moderna reverberou significativamente no uso dessas línguas pela educação de surdos. Na atualidade, os estudos linguísticos das línguas de sinais, aliados a pesquisas em educação de surdos, formam a base da tendência filosófico-pedagógica que ficou conhecida como bilinguismo para surdos (Basoni; Witches, 2020, p. 1341).

A partir disso, percebemos que as áreas da linguística e da educação de Surdos veem a surdez como formas de compreender o mundo. Ou seja, ter uma outra língua possibilita uma nova cultura, novos costumes e um novo povo. Por isso, diferente do que é ou foi pensado, não há falta de língua, há apenas uma diferença e essa diferença possibilita com que o surdo tenha acesso ao mundo de forma distinta da dos ouvintes. O único ponto que mudará em relação ao ouvinte será a língua, pois, se o surdo tiver acesso à sua língua (Libras, Língua Gestual Portuguesa etc.) em todos os espaços, não haverá limitações ou prejuízos, ele não terá nenhum tipo de dificuldade em relação à sua diferença cultural. Essa inclinação das áreas humanas faz com que os surdos se empoderem em relação ao que eles são, ao que têm como cultura, que não tem uma falta, mas, sim, uma língua diferente. Já a visão clínica percebe e diagnostica a surdez como uma perda sensorial e que precisa ser “curada”, restabelecida, o que irá configurar o indivíduo surdo como deficiente.

O entendimento sobre a plausibilidade de nossa reflexão sobre a cultura surda vai contra a perspectiva médica que salienta a surdez como deficiência, falta de oralidade, falta de estímulos sonoros, fomentando intervenções cirúrgicas, como o implante coclear (Almeida, 2015, p. 13).

Almeida já apresentou, em 2015, que a abordagem dele seria diferente dessa perspectiva médica. Ou seja, uma abordagem que não ajuda no desenvolvimento linguístico do aluno. Por isso, enquadrar o surdo como deficiente faz com que o contexto social acredite que o fato de ele não ter audição fará com que ele não tenha língua, já que as mais conhecidas e prestigiadas são as línguas orais-auditivas. O surdo passaria a ser uma pessoa sem língua, ou seja, sem comunicação. Sacks (1998) apresenta uma percepção interessante sobre o não ter linguagem, a crueldade que é não ter língua, não ter como se comunicar com o mundo:

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações (Sacks, 1998, p. 12).

O pesquisador apresentou um ponto bastante caro para nossa discussão. É possível notar que, abordando a visão clínica, a não atribuição de língua, de uma cultura diferente

aos surdos, por meio das áreas médicas, faz com que o estigma e o preconceito associados aos surdos aumente. A teoria mais interessante para os surdos é a social, a antropológica, pois é assim que eles recebem essa confirmação e possibilidade de se reconhecer e poder exercer a sua cidadania nos diversos ambientes. É de extrema importância que o povo surdo e ouvinte percebam e tenham essa afirmação por meio da Ciência, de que, sim, há uma língua natural uma língua materna para os surdos e cada país tem as suas línguas de sinais e o direito de utilizar essas línguas para se comunicar.

É difícil um ouvinte aceitar que deve aprender uma nova língua e se esforçar para fazer com que as línguas de sinais estejam em todos os espaços. Dessa forma, acaba por ser mais fácil para os ouvintes defender que os surdos devam fazer terapia com fonoaudiólogos, se esforçar de forma exagerada para tentar oralizar as línguas oficiais dos países e se comunicar por meio delas. Isto é, usar uma segunda ou terceira língua e ser privado socialmente, mesmo que não legalmente, de usar sua língua materna.

Dessa forma, a reflexão sobre as duas teorias e divergências teorias se faz importante nas discussões sobre políticas linguísticas educacionais para surdos em qualquer país. Reiterar que, como apresentou Sacks (1998), privar um indivíduo de usar sua língua materna é uma das mais cruéis formas de tratar um ser humano.

3. Línguas de sinais, educação de surdos, direitos humanos e políticas linguísticas

As Línguas de Sinais

As Línguas de Sinais são as línguas naturais que fazem parte da cultura, dos valores, da identidade e dos costumes das comunidades Surdas. A Libras - Língua Brasileira de Sinais - é a língua da maior parte dos surdos brasileiros, mas essa não é a única língua de sinais existente no país, há, como apresenta Nascimento (2008, p. 53), “a Língua de Sinais Urubus-Kaapor, utilizada pelos índios da tribo homônima, que vivem na Floresta Amazônica, numa parte situada ao sul do estado do Maranhão, com alto índice de surdez”, é de muita relevância acentuar que, da mesma forma que qualquer grupo de ouvintes pode desenvolver uma língua natural, os grupos formados por pessoas surdas também desenvolvem línguas naturais, como a Libras (Brasil), a Língua Moçambicana de Sinais, a Língua de Sinais Urubus-Kaapor (Brasil), Língua Gestual Portuguesa (Portugal) etc., que vão apresentar todos os mecanismos de comunicação necessários para um povo/comunidade interagir de forma satisfatória.

3.1. Educação de Surdos

Almeida argumenta que “na atual conjuntura, a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados nessa política” (Almeida, 2015, p. 50), a partir disso, é possível compreender que a formação do professor, surdo ou ouvinte, merece atenção. Também que educar um aluno Surdo torna-se um desafio, pois é preciso haver uma formação específica para os professores, além de que alguns alunos surdos chegam à escola sem domínio de sua língua, dois complicadores para uma formação de qualidade do indivíduo Surdo. Desse modo, “o docente ouvinte e o docente surdo vivem ambientes e culturas diferentes” (Silva; Timbane, 2022, p. 84), infere-se que o aluno Surdo terá mais dificuldades ao ter um professor ouvinte do que se tiver um docente surdo, pois a cultura do docente Surdo será a mesma do aluno Surdo.

A educação de surdos foi “desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade, mantinha-se assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir” (Almeida, 2015, p. 30), forjando, dessa forma, um ensino voltado para a cura da surdez.

Além disso, os “Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação (...)” (Almeida, 2015, p. 30), o prejuízo causado pela privação da língua natural da comunidade faz com que o desenvolvimento linguístico seja prejudicado. Dessa forma, o ideal, como apresenta Almeida (2015), é a Educação Bilíngue, já apresentada neste trabalho, o uso da Língua de Sinais como primeira língua e da língua oficial do país como segunda.

3.2. Direitos Humanos

Os Direitos voltados para as comunidades linguísticas minoritárias são pautados no rol dos Direitos Humanos. O Professor Abreu apresenta, de forma clara, essa relação, o Direito fazendo parte dos DH:

Entendemos que o Direito Linguístico é constituído por uma variedade de normas que se encontram distribuídas difusamente por vários ramos do Direito. **Há momentos em que se revelam como pertencentes ao arcabouço normativo dos Direitos Humanos**, por vezes mostram-se com um perfil de Direito Constitucional e, não raro, revelam-se como normas de cunho processual. (Abreu, 2020, p. 176, grifo nosso).

É possível, a partir disso, notar que o Direito Linguístico está entrelaçado em vários campos do Direito, como o Processual e o Constitucional, também nos Direitos Humanos, que é o nosso interesse neste trabalho: o direito do uso da língua em todos os espaços sociais e o seu reconhecimento para possibilitar o acesso aos espaços sociais por todas as pessoas.

Para exemplificar, a medida legal (de Direito) garantida para a Comunidade Surda Brasileira foi o reconhecimento de sua língua, a Libras, pela Lei nº 10.436/2002, que garante, mesmo que não seja de forma completa, o reconhecimento de um povo, de um ser que tem os direitos e deveres como os demais. E, como apresenta Nascimento (2021, p. 43), “os usos linguísticos ou práticas linguísticas precisam ser desenvolvidos para que não haja a perda das identidades culturais de um povo”, é necessário que haja a garantia dos direitos básicos (Humanos) para que as práticas linguísticas, a cultura, o ser a partir dos seus usos sejam preservados na Comunidade Linguística Surda e nas demais comunidades.

3.3. Políticas e Direitos Linguístico

Severo apresenta que “a pluralidade é condição para o exercício da política, a contradição, a discordância e o conflito integram o processo discursivo de negociação de sentidos, fazendo avançar o próprio processo político” (Severo, 2022, p. 27), ou seja, a partir da minha compreensão, as políticas linguísticas são apresentadas a partir das relações de pluralidade dos povos, de diversidade, do “diferente” buscando que os direitos das minorias sejam garantidos. Como é possível acrescentar como exemplificação os povos chamados de minorias linguísticas, os mais interessados na busca por políticas de reconhecimento, como os indígenas, os ciganos, os Surdos etc.

Também Abreu (2020, p. 178) assevera sobre a vulnerabilidade das línguas e de seus falantes pela falta de estatuto jurídico declarado, pois “são diversos os exemplos de países cujas línguas não oficiais sequer possuem estatuto jurídico declarado na Constituição, configurando-se como línguas em situação de indigência jurídica e de extrema condição de vulnerabilidade”. Isso acaba prejudicando as comunidades, como no

caso dos surdos que tiveram sua língua, ao longo da História da Educação dos Surdos, proibida e, caso fosse notado o uso da língua, o usuário seria penalizado. A falta de compreensão de que as políticas linguísticas, entendidas como as regras de uso de uma língua regulamentadas pelas instituições e governos, são importantes para que todas as línguas, minoritárias ou não, sejam de livre uso para os seus falantes.

Desse modo, “a nossa sociedade aprendeu que o surdo é deficiente, é incapaz e limitado de tal forma que não pode estar em pé de igualdade com ouvinte” (Silva; Timbane, p. 81, 2022), a sociedade, sim, acredita que os surdos têm uma falta, uma incapacidade. As políticas e direitos linguísticos, sendo colocadas em vigência, conseguem, mesmo que a passos curtos, mudar a forma como a Comunidade Surda é vista. Ou seja, sendo reconhecidas como pessoas com direitos iguais aos ouvintes. Os professores Silva e Timbane (2022) apresentaram exatamente isso, os surdos e todos os demais têm os mesmos direitos.

4. Língua de sinais em países lusófonos

Esta seção tem por finalidade apresentar algumas línguas de sinais de países de língua oficial portuguesa, ou seja, países lusófonos. É importante destacar que, neste artigo, usamos os termos adotados por cada país para se referir às suas línguas de sinais, a exemplo de Portugal que chama a sua língua de “gestual”, os termos serão respeitados.

4.1.A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Gestual Portuguesa (LGP)

Quando é feito um panorama histórico do surgimento das línguas de sinais, percebemos que a Libras - Língua Brasileira de Sinais - e LGP - Língua Gestual Portuguesa - têm o surgimento a partir da LSF - Língua de Sinais Francesa - (Basoni; Witches, 2020), o que promove que elas tenham aspectos semelhantes, como alguns sinais da LSF adotados pela Libras. A Libras é a língua natural e materna das pessoas surdas Brasileiras e a LGP é, da mesma forma, a língua natural e materna das pessoas surdas de Portugal. Em Portugal, a LGP é autorizada por meio da Lei nº 89/1999 de 5 de julho. (Diário da República nº 154/1999, Série I-A de 1999-07-05.).

De acordo com Lobato, Coelho & Bentes (2022, p.6) “...em Portugal, o documento principal que garantiu um certo protagonismo da LGP foi a Lei Constitucional nº 1/97”. No seu Artigo 74, nº 2, alínea h) menciona: “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

A primeira tem algumas legislações que a regulamentam como meio legal de comunicação das pessoas surdas, a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta essa lei. Ou seja, no Brasil, a Libras é uma língua do território, pois vários indivíduos a usam e já é trabalhada em cursos de licenciatura, fonoaudiologia, como optativa para os outros cursos e disciplina em diversos cursos de pós-graduação. Dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais está com muito mais força e reconhecimento do que nas décadas passadas, sendo, assim, uma língua já bastante conhecida pelos brasileiros.

A segunda, a Língua Gestual Portuguesa, de acordo com Basoni e Witches (2020), há três documentos reguladores da Língua Gestual Portuguesa em Portugal, o primeiro é a Constituição da República Portuguesa de 1976, essa constituição protege a língua de sinais do país e defende como meio de expressão cultural; o segundo é o Decreto-Lei nº 3/2008, tem a função de promoção da língua nas escolas e considera as questões de educação especial, além de pontos em relação à defesa do bilinguismo; o último documento é a Lei nº 21/2008, ela foi, Segundo Basoni e Witches (2020), a primeira alteração do Decreto-Lei nº

3/2008, para abarcar a educação inclusiva e social, com o fim de igualdade de oportunidades.

4.2.A Língua Gestual Angolana (LGA) e a Língua Gestual Cabo Verdiana (LGCV)

A Língua Gestual Angolana (LGA) tem como legislação a Resolução, de 2013, n. 1/13. O reconhecimento da LGA teve início em 2004 por um projeto organizado pelo projeto de uniformização da língua, conduzido pelo Instituto Nacional para a Educação Especial (Basoni; Witches, 2020). A partir disso, foram reconhecidos alguns direitos, como a garantia e proteção de direitos das pessoas com deficiência e todas as questões cidadãs, como a acentuação da proibição legal de discriminação. Sobre a LGA, os documentos citados, de acordo com Basoni e Witches (2020, p. 1347-1348), “(...) a língua como inclusão da linguagem falada, da língua gestual e de outras formas de comunicação não faladas, da língua gestual e de outras formas de comunicação (...)”, ou seja, as garantias básicas de acesso à língua foram iniciadas, começando a ser valorizada.

Em relação à Língua Gestual Cabo-Verdiana, a legislação apresentada no país não é específica, ou seja, está com esse *déficit*. Basoni e Witches apresentam, a partir da pesquisa feita por eles, que:

(...) não foi possível localizar documentos oficiais que regulamentem a língua gestual cabo-verdiana. Nas buscas pelos canais oficiais do governo, identificamos que a Constituição da República de Cabo Verde, aprovada em 1992, apesar de não fazer menção direta à língua de sinais do país nem à educação bilíngue, apresenta um artigo sobre os direitos dos portadores de deficiência, no qual é incumbido aos poderes públicos promover condições econômicas, sociais e culturais que facilitem a participação desses sujeitos na vida ativa; garantir a eliminação de barreiras arquitetônicas e outras de acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais; bem como organizar, fomentar e apoiar a integração das pessoas com deficiência no ensino e na formação técnico-profissional. (Basoni, Witches, 2020, p. 1349).

A partir disso, é possível constatar que a legislação do país aborda apenas de uma forma genérica as relações pessoas com necessidades especiais, considerando que o país tem a responsabilidade de garantir que o governo atue na promoção das condições necessárias para a participação ativa dos cidadãos na vida social. Dessa forma, a Língua Gestual Cabo-Verdiana e a Educação de Surdos não foram apresentadas de forma específica no texto.

4.3.A Língua Moçambicana de Sinais (LMS) e a Língua Gestual Guineense (LGG)

O acesso à escola de crianças, jovens e adultos surdos em Moçambique teve início em 1962, com a criação das escolas especiais privadas, através do Diploma Legislativo nº 2.288, de 25 de Setembro de 1962. Logo após a independência, e com a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983, o ensino de crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem sofreu mudanças significativas no âmbito educativo. (Bavo; Coelho, 2019, p. 911).

A Língua Moçambicana de Sinais (LMS) tem um carácter diferente de várias línguas de sinais, ela tem legislação, documentos e pesquisas. Ainda, sim, é pouco comparado ao que deveríamos produzir, mas já podemos considerar como um ponto positivo. Nesse contexto, a Língua Moçambicana de Sinais ainda é, que nem as demais, subalternizada e

configurada como “algo” de pessoas “deficientes”, relação preconceituosa com todas essas línguas.

Em Moçambique há uma escassez de documentos legais e educacionais, como sobre o currículo na educação de surdos (Bavo; Coelho, 2019). Essa privação dos surdos por meio da não elaboração de algo específico para eles, como um material e escolas próprias para o seu desenvolvimento educacional, configura-se como uma falta de direito linguístico, já que os surdos, como os demais indivíduos, são considerados cidadãos do país, mas são esquecidos. Destaco ainda que essa exclusão dos povos surdos ocorre em todos os países, mas cada um tem a sua forma de excluir, segregar e discriminar.

Em 2002, foi editado o 2º volume do Dicionário da Língua de Sinais de Moçambique, coordenado por José Fernando e Ana Bertrand e, em 2013, o Centro de Estudos Africanos (CEA), reconhecendo a importância dos antigos dicionários editou o 3º Dicionário da Língua de Sinais de Moçambique, coordenado por Armindo Ngunga, com cerca de 1300 entradas. (Bavo; Coelho, 2019, p. 912).

A Língua Gestual Guineense (LGG) carece de uma abrangente política linguística voltada para o acesso e difusão. De forma geral, não se encontram documentos legais ou acadêmicos sobre essa língua (Basoni; Witches, 2020). Para suprir essa lacuna, foi desenvolvido um dicionário da LGG. Sua criação surgiu da necessidade de um material educativo que proporcionasse acesso à língua e ao conhecimento para os surdos. As professoras Martini e Morgado (2023) abordam essa questão e relatam uma experiência na Guiné-Bissau, onde foram verificar o trabalho realizado no país e prestar auxílio em relação à língua. Ao chegarem, constataram que os professores estavam utilizando a Língua Gestual Portuguesa (LGP) em vez da LGG, mesmo havendo uma língua autóctone disponível. Elas perceberam que os surdos locais não utilizavam a LGP, mas, sim, a sua própria língua, a LGG.

Diante disso, as professoras Martini e Morgado apresentaram aos professores locais a necessidade de se utilizar a língua autóctone que os surdos já empregavam. Como resultado, observaram, estudaram e compilaram o Dicionário Escolar de Língua Gestual Guineense, de autoria de Martini e Morgado. Desse modo, essa iniciativa permite intensificar os estudos com base na LGG. O trabalho das professoras é de fundamental importância, pois a documentação linguística possibilita o reconhecimento de um povo, aprofunda o estudo da língua e garante o efetivo acesso aos direitos linguísticos.

4.4.A Língua Gestual de São Tomé e Príncipe (LGSTP) e a Língua Gestual Timorese (LGT)

A Língua Gestual de São Tomé e Príncipe é, como todas as outras línguas de sinais, naturais e língua materna da comunidade surda desse país. Segundo Mineiro e Carmo (2016, p. 162), “São Tomé e Príncipe tem cerca de 187.000 habitantes (dados do último Censo) e 5000 destes nasceram surdos ou desenvolveram surdez”, as autoras fazem esse quantitativo e após apresentam uma abordagem clínica a respeito do implante coclear, além de apresentarem que não há associações de surdos no país. Observando o estatuto jurídico do país com base em Basoni e Witches,

(...) constamos a menção à Educação Especial na Lei nº 2/2003, a Lei de Bases do Sistema Educativo, em seus artigos 17, sobre âmbito e objetivos da Educação Especial, e 18, sobre a organização da Educação

Especial. Contudo, o documento não apresenta especificações da educação de surdo. (Basoni, Witches, 2020, p. 1352).

Dessa forma, constata-se, também após uma busca por publicações sobre o tema, que a elaboração e interesse por parte das instituições não está voltada para a valorização das línguas de sinais desse país, algo que necessita ser reajustado para que as comunidades surdas tenham acesso aos direitos linguísticos básicos. Só a partir disso, da valorização e difusão da língua, que os próprios surdos e os demais interessados terão acesso ao estudo sobre a cultura, língua e acesso à educação com base nela.

Ainda movimentando as autoras Mineiro e Carmo (2016), foi afirmado por elas que as crianças surdas eram rejeitadas ao chegarem à escola porque os professores não sabiam como ter uma relação, uma comunicação com essas crianças. Assim, se faz necessário que a pesquisa continue, pois essas crianças precisam ter o acesso ao básico, à educação. Ponto que não acontecerá até que os professores e a população do país tenham conhecimento da língua e cultura dos surdos.

Como em outros países, sobre as línguas de sinais ainda não serem pesquisadas, sobre a Língua Gestual Timorense, “Verificamos que o art. 59º, sobre Educação e Cultura, da Constituição da República Democrática de Timor Leste, de 2002, não abrange a educação especial” (Basoni; Witches, 2020, p. 1353). Ponto do qual se faz necessária a reversão, incentivos, como o apresentado a seguir, ajudam e incentivam para a difusão e regulamentação com base nas políticas linguísticas e nos direitos linguísticos. Um passo que mostra o avanço que está acontecendo em Timor Leste é o evento que ocorreu em 2019 pelas autoridades do país para discutir questões relacionadas à Língua de Sinais Timorense.

Em junho de 2019, o Ministério da Educação, Juventude e Desporto, juntamente com o Ministério da Solidariedade e Inclusão, organizou um colóquio sobre a língua gestual. O objetivo do evento, que contou com o apoio da Embaixada da Austrália em Timor-Leste, foi registrar opiniões dos usuários da língua gestual e professores sobre a forma como deve ocorrer a implementação de seu ensino no sistema educacional do país. (Basoni; Witches, 2020, p. 1353).

A Língua Gestual Timorense não apresenta documentos públicos sobre ela, mas os povos surdos timorenses a tem, assim, subentende-se que sua divulgação e estudo não está sendo feita, uma teoria para isso é a questão da subalternização das línguas de sinais no geral em relação às línguas orais. Como as línguas de sinais são transmitidas com base em movimentos, chamados de sinais, é percebida como linguagem de mímica, ou de apenas movimentos. A melhor forma de se discutir isso e elaborar documentos legais e teóricos sobre é com base em pesquisas de campo nas comunidades surdas, dessa forma, as produções e divulgações da língua seriam efetivadas ao longo do tempo.

Patrícia Carmo, Ricardo Oliveira e Ana Mineiro organizaram o Dicionário da Língua Gestual de São Tomé e Príncipe com o intuito de reduzir barreiras e limitações que os surdos ainda passam. A arbitrariedade de sinais é uniformizada por meio do dicionário e permite o seu ensino em todo país. Faltam políticas públicas de disseminação da língua gestual, a obrigatoriedade de ensino nas escolas de ensino primário, assim como a obrigatoriedade na TV e em todos espaços públicos como Ministérios e discursos públicos. De acordo com a Fundação Calouste Gulbenkian n¹ o dicionário “foi criado para melhorar a qualidade de vida e combater o isolamento das crianças surdas em São Tomé. Esta iniciativa faz parte de um projeto mais vasto intitulado “Sem barreiras”, promovido pela Universidade Católica Portuguesa, pelo Serviço de Otorrinolaringologia do Hospital CUF Infante Santo e Instituto Marquês Valle Flor.”

Considerações finais

Esta pesquisa foi elaborada com caráter bibliográfico, pois a baseamos na leitura e análises dos diversos materiais bibliográficos, como é o caso de livros, artigos, capítulos e outras notícias disponíveis. Destacamos que a produção de pesquisas sobre as línguas de sinais de países lusófonos é escassa, dessa forma, não localizamos muitos trabalhos específicos, encontramos poucos, mas fizemos a análise a fim de que este trabalho possa contribuir com as futuras elaborações.

Sobre a organização deste trabalho, inicialmente, este artigo foi elaborado com o objetivo de valorizar as línguas de sinais utilizadas por surdos, com foco nas línguas de sinais dos países de língua oficial portuguesa. O trabalho foi desenvolvido na área de políticas linguísticas, levando em consideração aspectos de linguística aplicada e educação de surdos.

Na introdução, foram apresentados aspectos gerais do trabalho a ser desenvolvido, abordando o tema das línguas de sinais no Brasil e sua legislação, além de discutir sobre a existência de diferentes línguas de sinais. Posteriormente, foram abordados aspectos linguísticos relacionados à surdez e sua abordagem clínica, bem como questões de direitos humanos relacionadas às línguas.

Dessa forma, chegou-se à conclusão de que as línguas de sinais possuem legislações específicas em cada país e estão em diferentes estágios de desenvolvimento. A percepção de cada língua é exclusiva ou particular de cada local, como por exemplo, o termo "Gestual" utilizado em algumas línguas de sinais dos países de língua portuguesa, mas não utilizado em outros países, como no Brasil.

Com isso, o trabalho desenvolveu-se com os elementos apresentados e com a busca, a partir de uma revisão bibliográfica e documental, pela valorização das línguas e, de forma específica, das línguas de sinais e dos povos surdos de cada país. Considerando, assim, a máxima de que todos os indivíduos devem, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948) apresenta, ter acesso à sua língua, sendo considerado como um direito básico para todos.

Referências

- Abreu, R. N. (2020). Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, vol. 21, nº 1, p. 172-184.
- Almeida, W. G. (2015). Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente. *Revista Editus*, Ilhéus, vol.3, nº 1, p. 01-193.
- Barboza, S. N. R. O.; Teno, N. A. C.; Costa, N. S. (2016). A Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos. *Cerrito: Revista Letra Capital*, Cerrito, vol. 1, nº 2, p. 118-139.
- Basoni, F. C.; Witches, P. H. (2020). Políticas linguísticas para surdos em países lusófonos. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 23, nº 4, p. 1340-1358.
- Bavo, N.; Coelho, O. (2019). Pertinência e Urgência da Língua de Sinais (L1) e do Português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, vol. 17, nº 3, p. 909-932, 2019.
- Bento, N. A. (2022). *Decolonialidade e Surdez*. São Paulo, Pontes Editores, p. 103-109, 2022.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 de abril de 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 de abril de 2023.

Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/noticias/o-primeiro-dicionario-de-lingua-gestual-de-sao-tome-e-principe/>. Acesso em: 17 jul.2023

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Whashington, ONU.

Declaração De Salamanca. (1994). *Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Gil, A. C. (2009). *Como Elaborar Projeto de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo, Editora Atlas.

Lobato, H. K.G; Coelho, O.; Bentes, J. A. de O. (2022). Tradutores e intérpretes de língua gestual/ de sinais em Portugal e no Brasil: função, formação, deveres e responsabilidades, atribuições. *Revista Cadernos de Tradução*, Florianópolis, vol. 42, nº1, p. 1-23.

Morgado, M.; Martins, M. (2023). A Criação do primeiro Dicionário da Língua Gestual Guineense, um desafio linguístico. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde (BA), vol. 3, nº Especial 1, p. 403-415.

Mineiro, A.; Carmo, P. (2016). Língua Gestual de São Tomé e Príncipe. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Porto, vol. 11, nº 1, p. 161-182.

Muller, J. I.; Sturmer, I. E.; Karnoop, L. B.; Thoma, A. S. (2013). Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Letras em Revista*, Porto Alegre, vol. 2, nº 21, p. 1-15.

Nascimento, G. R. P. do. (2008). *Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Nascimento, J. F. do. (2021). *Os costumes como fontes das políticas e dos direitos linguísticos em uma Comunidade Cigana de Itabaianinha-SE*. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

Neigrames, W. P.; Timbane, A. A. (2018). Discutindo metodologias de ensino de libras como segunda língua no ensino superior. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Cáceres, vol.11, nº1, p. 140-161.

Palha, S; Mineiro, A. (2019). Ensino de português em São Tomé e Príncipe: de um paradigma de exclusão até a inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria da Feira, vol. 32, nº 1, p. 01-13.

Portugal. [Constituição (1997)]. *Lei Constitucional nº 1 de 20 de setembro de 1997*. 4ª Revisão Constitucional. Lisboa: Diário da República.

Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.

Rocha, D.; Daher, D. C. (2015). Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?, *D. E. L. T. A*, São Paulo, vol. 31, nº1, p. 105-141.

Saussure, F. (2012). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Ed. Cultrix.

Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo, Companhia das Letras.

Severo, C. G. (2022). *Políticas e Direitos Linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. São Paulo, Pontes Editores.

Silva, E. P.; Timbane, A. A. (2022). O ensino da Libras no Brasil: caminho para inclusão social. *Revista ACTA*, São Francisco do Conde (BA), vol. 27, nº 1, p. 80-93.

UNESCO. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, UNESCO.

As políticas linguísticas implementadas pela colonização europeia em Angola: um caso de racismo linguístico?

Manoel Crispiniano Alves da Silva

1. Considerações Iniciais

Angola, como os diversos países africanos, apresenta uma ecologia multilíngue. Nesse território, antes do Regime Colonial europeu, viviam, harmonicamente, línguas Bantu e Khoisan, passando a integrar essa realidade sociolinguística a língua portuguesa, a partir do século XV, sendo adotada, por imposição colonialista como a única língua oficial. Nesse sentido, este estudo busca analisar, criticamente, as políticas linguísticas adotadas pela colonização portuguesa, verificando como essas políticas construíram uma estratégia de diferenciação racial e social (Severo, 2015) no território angolano.

Sociolinguisticamente, todas as línguas cumprem um propósito comunicativo, mas, socialmente, devido às políticas linguísticas segregacionistas que evidenciavam, no plano linguístico, a visão racista de superioridade dos colonizadores em relação aos colonizados, a língua portuguesa conseguiu, em termos numéricos, suplantar, nos espaços urbanos, o número de falantes das línguas da terra, chegando a ser falada por 71% da população (INE, 2014). Por outro lado, nas áreas rurais, o português ainda encontra uma certa resistência, visto que 49% da população não usa a língua portuguesa (Bernardo, 2018). Além disso, o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE), em 2014, releva que

A estatística das línguas mostra que a língua *Umbundu* é a segunda língua mais falada, com 23%; e a terceira e quarta, com 8% cada, são as línguas *Kikongo* e *Kimbundu*, sendo o *Cokwe* a quinta mais falada com 7% dos falantes. As demais línguas apresentam percentagens inferiores a 5%. Os 49% da população que não usa o português, o censo não especifica em que circunstâncias não se usa o português. A falta de informação precisa sobre o estado das línguas nacionais compromete, em certa medida, a compreensão sobre o número de falantes das línguas, e isso mostra o quanto a ficha censitária não descreve o contexto angolano (Bernardo, 2018, p.45).

Esses dados mostram que o multilinguismo sempre foi uma característica sociolinguística de Angola e de África, refutando, assim, o argumento retórico colonialista de que necessitava, em nome da unidade nacional, a adoção da língua do colonizador como oficial. Os portugueses tornaram um fato natural em África, isto é, a convivência de inúmeras línguas, um problema a ser combatido com medidas, inclusive jurídicas.

No contexto africano, a língua portuguesa foi utilizada como um instrumento de dominação e subjugação dos povos conquistados, resultando em uma diferenciação social e racial (Severo, 2015). Essa foi adotada como língua oficial e a que deveria ser ensinada e aprendida no território angolano, pois era a língua da “civilização”, do “progresso”, enquanto as línguas africanas faladas pelos nativos recebiam denominações racistas e eram diminuídas a um *status* de “dialeto”.

Nesse sentido, é inegável que as políticas linguísticas implementadas pela metrópole para promover o português e desprestigiar as línguas africanas angolanas “[...] contribuíram para a desagregação da cultura nativa, visto que promoveram dois tipos de

sociedades, dos colonizadores e dos da terra, o que reforçou ainda mais o racismo.” (Bernardo, 2018, p.38).

Por isso, neste trabalho, busca-se historicizar o conjunto de Políticas Linguísticas implementadas, com o fito de promover a língua da colonização em detrimento das línguas africanas angolanas. Para tanto, buscaram-se pesquisas já desenvolvidas que versam a respeito da temática e documentos oficiais, evidenciando, assim, que esta pesquisa é bibliográfica e documental.

Além dessa seção introdutória, este capítulo estrutura-se em mais quatro seções. Na segunda, abordam-se os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta investigação. Na terceira, há a definição dos conceitos de Política e Planejamento Linguísticos. Na quarta, discute-se a relação entre linguagem e racismo. Na quinta, busca-se traçar o percurso histórico das políticas linguísticas no período colonial e pós-colonial e como o racismo linguístico atua. Por fim, as considerações finais.

2. Metodologia

Esta investigação é uma pesquisa bibliográfica e documental, visto que foi feita uma revisão da literatura sobre as políticas e os planejamentos linguísticos adotados pelos colonizadores portugueses em Angola, consultando os trabalhos de Mingas (2000), Miguel (2003), Abdula, Timbane e Quebi (2017), Bernardo (2018) e Timbane (2022) e trabalhos que discutem a relação entre racismo e linguagem (Fanon, 2008; Severo, 2015; Nascimento, 2019; Oliveira, 2019). Além disso, documentos oficiais foram consultados, como a Constituição da República de Angola, para verificar o caráter inclusivo ou excludente das políticas linguísticas que estão plasmadas nesses documentos. Vale ressaltar que não foi realizada uma revisão exaustiva sobre as temáticas, até mesmo pelos limites deste trabalho. Segundo Paiva (2019, p. 60), a pesquisa bibliográfica não é

[...] uma mera busca de informações e não é uma simples complicação dos resultados dessas buscas. Apesar de não trazer nenhum conhecimento novo, o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário.

Por isso, esta pesquisa não visa apenas a apresentar citações e visões de pesquisas já desenvolvidas a respeito das políticas linguísticas, mas analisá-las criticamente, para que possa verificar se há ou não a operacionalização de um racismo no plano da língua.

3 Política e planejamento linguísticos

Política Linguística e Planejamento Linguístico são dois conceitos que estão intimamente interligados, mas que apresentam singularidades que os particularizam. Nesse sentido, Calvet (2002, p. 145) define ambos os termos desta forma: “Chamaremos *política linguística* 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”. Em outras palavras, a Política Linguística é uma disciplina que tem “[...] se voltado para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas [...]”. (Severo, 2013, p.451).

Calvet (2002) advoga que cabe ao Estado a implementação de uma política linguística, ou seja, de colocar em prática uma decisão legislativa a respeito da relação entre língua e vida social. Assim, o empreendimento colonial em Angola decidiu

oficializar a língua portuguesa, por meio do Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954. Isso significa dizer que essa passou a ser a língua da ciência, da literatura, da comunicação oficial, do ensino, enfim, do prestígio. De acordo com este Decreto-Lei,

O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecido nas leis e também a aquisição hábitos e aptidões de trabalho de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais. O ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos.(Art. 6º).

Tal como se pode observar no Art.6, nota-se que o português passou a ser uma língua obrigatória em meio tantas línguas africanas faladas pela grande maioria dos africanos. Por outro lado, o artigo não orienta que se eduque para formar engenheiros, doutores e nem especialistas, mas sim era um ensino que pretendia ensinar a ler e a escrever para obter a cidadania portuguesa.

Em razão da política linguística colonial, a língua portuguesa tem-se propagado nos centros urbanos como L1 e L2, chegando a ser falada por 71% da população (Bernardo, 2018), pois dominar a língua portuguesa sem apresentar influências das línguas nacionais angolanas é uma condição primordial para que o sujeito consiga alcançar uma ascensão social (Mingas, 2000).

Apesar de Angola ter se libertado do jugo português em 1975, falta a esse país conquistar a sua plena libertação, posto que as ideologias coloniais ainda norteiam as políticas públicas e continuam hierarquizando as línguas que integram o multilinguismo angolano. Nessa discussão, vale sinalizar que se passaram 48 anos de libertação política, mas a Constituição da República de Angola (2010) só reconhece como oficial uma única língua- a portuguesa, ou seja, “Isso significa que ainda não há uma “independência linguística”, pois a língua do colonizador ainda é a única língua oficial [...]” (Timbane, 2022, p. 193).

A Constituição da República de Angola assegura, no seu artigo 19º, que “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.” Além disso, apregoa que nenhum angolano pode ser privilegiado ou prejudicado em função da sua ascendência, do sexo, da raça, da etnia, da cor, da deficiência, da língua, do local de nascimento entre outros fatores.

Essas garantias constitucionais ficam apenas no papel, pois o próprio Estado, com as suas políticas e planejamentos linguísticos, acaba sendo uma agência de reprodução da discriminação que legalmente ele condena. Isso se evidencia ao não conceder o estatuto de língua oficial às línguas africanas angolanas, ao não promover um conjunto de políticas linguísticas para valorização das línguas nacionais, como a gramatização do português angolano, das línguas africanas, sobretudo nas áreas rurais, financiar projetos de documentação das línguas da terra e a produção de materiais didáticos para uma educação bilíngue e o incentivo de programas na grande mídia exibidos em línguas africanas de Angola.

Portanto, o regime colonial europeu impôs em África a sua visão de mundo, incluindo a implementação de uma política linguística monolíngue, com o fito de tornar a língua portuguesa como hegemônica em todo território angolano. No entanto, grande foi e continua sendo a bravura do povo de Angola que conquistou a sua independência política

e tem resistido a essas políticas coloniais, visto que as línguas africanas continuam sendo faladas como L1 e L2.

Analisando a estigmatização da variedade angolana que tem emergido nessa ecologia multilíngue e do racismo linguístico que aqueles que falam as línguas nacionais ou o português com marcas da aquisição de língua em situação de contato linguístico intenso sofrem, os governos, agora constituídos por africanos, precisam implementar um conjunto de política e planejamento linguísticos para que as línguas nacionais tenham o mesmo *status* e prestígio socioeconômico em terras africanas e internacionalmente.

4. A relação entre língua e racismo

Inicialmente, vale pontuar que a noção de língua a qual embasa este trabalho não é uma concepção de uma realidade homogênea e que se impõe a um sujeito passivo, pois a língua aqui “[...] será vista como uma marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo” (Nascimento, 2019, p. 17).

Segundo Nascimento (2019, p. 39), a relação entre racismo e linguagem necessita de mais estudos para que se entenda como o racismo se desdobra por meio da língua. O autor argumenta que essa frente de trabalho não cabe apenas aos pesquisadores das relações étnico-raciais, mas também aos linguistas. Nesse sentido, pode-se afirmar que estudos, nessa perspectiva, vêm sendo desenvolvidos (Fanon, 2008; Severo, 2015; Oliveira, 2008; Nascimento, 2019, entre outros).

Severo (2015, p. 408), ao analisar a relação entre língua e raça, argumenta que as políticas linguísticas contribuíram e têm contribuído para a manutenção do racismo ao legitimar e perpetuar uma hierarquização nos usos linguísticos. A pesquisadora apresenta quatro domínios afetados pela lógica do empreendimento colonial europeu:

- (i) no domínio econômico, ao classificar e atribuir uma diferenciação econômica e social aos usos linguísticos;
- (ii) na dimensão política, ao usar a língua como instrumento de diferenciação e controle, construindo as ideias de vassalagem (Brasil) e de cidadania (Angola)
- (iii) no domínio social, pela prática de categorização, classificação e agrupamento de pessoas a partir do critério linguístico, como as ideias de indígenas, vassalo e cidadão;
- (iv) na dimensão epistêmica, pela produção de discursos, com efeitos de verdade, sobre as línguas e práticas linguísticas dos sujeitos ditos indígenas e dos africanos no Brasil e em Angola (Severo, 2015, p.408).

Com base nisso, fica evidente que “[...] raça e língua foram categorias usadas para a construção e hierarquização dos sujeitos coloniais” (Severo, 2015, p.403). Assim, a língua portuguesa foi um instrumento de opressão e de consolidação do projeto colonial, visto que a aquisição da norma do colonizador era condição fundamental para o indivíduo conseguir uma progressão social, ou seja, o africano teria que renunciar a sua identidade e passar por um processo de assimilação, adquirindo o português e outros traços da cultura europeia (Mingas, 2000).

O contexto colonial impôs como condição de ascensão social e de conquista da cidadania à população denominada indígena a denegação da sua identidade e a assimilação de hábitos da cultura europeia. No entanto, havia um grande incentivo da

Coroa Portuguesa para manter a hierarquização e a perpetuação da sua lógica racista de dominação, não democratizando o acesso à escolarização, por exemplo.

Dessa forma, o português era adquirido como L2 pela massa populacional, a qual trazia em seu repertório sociolinguístico traços dessa aquisição como segunda língua. Porém, falar a língua do colonizador com interferência das línguas africanas, o sujeito era vítima de comentários racistas, posto que essa variedade era “[...] ironicamente designada “pretoguês”, “português de preto”, “português moreno” e/ou “dialecto” (Mingas, 2000, p.16).

De acordo com Marcos Bagno, no Glossário CEALE, o termo dialeto “surgiu na Grécia antiga, onde a língua grega apresentava diferenças bem marcadas de uma região para outra.”. A princípio, então, dialeto era um rótulo simplesmente descritivo, aplicado à variação linguística regional: falava-se do dialeto ático, jônico, dórico etc. Mais tarde, porém, quando, por descobrimentos históricos, um desses dialetos foi escolhido para se tornar a base de um modelo de uma língua grega que deveria ser difundido e ensinado, o termo dialeto passou a ser usado depreciativamente, como um modo de falar “inferior”, “errado”, fazendo surgir uma oposição língua/dialeto.

A respeito da política de embranquecimento, Fanon (2008, p. 34) esclarece que “[q]uanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. Em outras palavras, pela lógica de hierarquização criada pela lógica racista colonial, o negro tem que denegar a sua identidade e embranquecer, assim gozará de privilégios que os brancos usufruem. O Decreto-Lei nº 39.666/1954 citada anteriormente visava justamente a isso. Esse não é um problema do negro, mas sim do branco, pois branquear-se em uma lógica escravocrata é uma estratégia, muitas vezes, de sobrevivência.

Portanto, o empreendimento colonial utilizou a língua como uma estratégia de hierarquização social nas suas ex-colônias, evidenciando que língua e superioridade racial estiveram no bojo do projeto colonial português. Isso evidencia que operou e opera nas variedades não europeias do Português um racismo linguístico. Esse termo é entendido como fruto do entrelaçamento do preconceito social e do racial, conforme pontua Nascimento (2019, p. 14, grifos nosso),

[o] preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de **racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas.**

Em vista disso, este trabalho busca analisar, criticamente, as políticas linguísticas adotadas pela colonização europeia em Angola, observando os atos de racismo linguístico revelados pelas ações normativas no período colonial e pós-independência.

5. As políticas linguísticas coloniais e pós-coloniais e a operacionalização do racismo linguístico

Nesta seção, busca-se historicizar as políticas e os planejamentos linguísticos implementados antes e após a conquista da Independência Política de Angola, analisando

se essas são inclusivas ou excludentes. Assim, no primeiro momento, na subseção 5.1, será discutido a respeito das políticas estatais durante o Período Colonial e, na 5.2, as adotadas pós-independência.

5.1. As políticas linguísticas no período colonial

O racismo esteve presente na construção do projeto colonial em África, e isso fez com que houvesse a hierarquização entre as pessoas, fazendo com que a visão de mundo eurocêntrica fosse imposta como a única considerada civilizada, devendo ser adotada pelos povos subjugados, pois esses eram, na visão europeia, não civilizados e aculturados. Isso vai ficar evidente no plano linguístico, pois, desde os primórdios da colonização, a língua foi uma categoria utilizada para subjugação e dominação dos africanos.

O multilinguismo sempre foi visto como patrimônio cultural de África. Porém, o colonialismo europeu passou a enxergar essa ecologia multilíngue como um problema. No território angolano, sempre conviveram línguas africanas do grupo bantu, khoisan e Vatwa. A partir do século XVI, no contexto das Grandes Navegações europeias, passa a ser acrescentada a essa diversidade linguística a Língua Portuguesa, que vai ser adotada como a única língua oficial, isto é, a língua que deve ser utilizada na comunicação pública, na literatura, no ensino, enfim, nos espaços de poder.

Conforme postula Mingas (2000), durante o período colonial, a sociedade luandense estava estruturada entre portugueses e angolanos. Estes eram divididos em “Assimilados” e “Indígenas”. Os “Assimilados” gozavam de privilégios, como direito à nacionalidade portuguesa e os seus filhos tinham acesso à escola, que, nessa época, não era pública, concentrada na zona urbana e restrita aos filhos dos portugueses.

A língua portuguesa era adquirida via processo de escolarização, fator que fez com que “[...] (na altura da Independência, 85% dos angolanos eram analfabetos), e não falava português, já que esta língua era adquirida fundamentalmente por mediação escolar” (Miguel, 2003, p. 28). No entanto, adquirir a língua do colonizador, além de ser uma condição primordial para ser assimilado e conseguir uma progressão social, era privilégio de poucos, posto que a escola não era democrática e estava a serviço da elite europeia.

Os assimilados eram divididos em dois subgrupos: “os ativos” e “os passivos”. Os ativos negavam o seu pertencimento étnico-racial e, por isso, “[...] os colonialistas designavam como “negros diferentes”, “negros que não eram como os outros, porque tinham a pele negra, mas a sua alma era branca” (Mingas, 2000, p.46). Por outro lado, os passivos utilizavam tudo que foi possível aprender na condição privilegiada de assimilado para lutar contra o colonialismo português.

Os indígenas eram indivíduos negros que não conseguiram a nacionalidade portuguesa. Esses eram os mais afetados pelo racismo, pois tinham que pagar um imposto anual e, por não ter acesso à escolarização, falavam línguas africanas ou variedades estigmatizadas do Português, as quais eram denominadas, de forma racista, de “pretoguês”, “português de preto”, “português moreno” ou “dialeto” (Mingas, 2000, p.16). Porém, eles poderiam se tornar um assimilado, desde que renegassem a sua identidade e assimilassem características do seu colonizador, como assevera Mingas (2000, p. 47, grifos nosso):

Poderiam contudo, adquirir o estatuto de “Assimilados” após um exame feito pelo administrador do bairro. **Nesse exame, o Angolano deveria demonstrar saber falar corretamente a língua portuguesa e mostrar que tinha adquirido, no mínimo, a ilustração e os hábitos individuais e sociais dos cidadãos portugueses, em especial, comer à mesa**

Isso evidencia que a língua portuguesa foi utilizada como instrumento colonial de diferenciação social e racial na sociedade angolana e, para o colonialismo europeu, quanto mais o indivíduo negasse as suas características raciais, mais valorizado ele seria socialmente. Diante do exposto, vale problematizar o que seria falar “corretamente a língua portuguesa”. Isso significa utilizar a norma europeia sem influência das línguas africanas, porque falar o português evidenciando a aquisição imperfeita e marcas do contato linguístico, o indivíduo era vítima de racismo linguístico, sendo essa variante ridicularizada em peças teatrais.

Os colonizadores colocavam como condição basilar para o indivíduo conseguir uma ascensão social adquirir a sua norma, visto que essa era “língua” e não “dialeto”, portanto, era a “língua da civilização”. No entanto, não democratizou o acesso à escolarização para os indígenas e os seus filhos, fazendo com que, até na independência do país, em 1975, 85% da população era analfabeta e não falantes do português. Tal fato evidencia que o objetivo era manter o privilégio do branco europeu e hierarquizar os povos subjugados, tendo em vista que eles criavam empecilhos para acesso a sua cultura.

Os filhos dos assimilados eram proibidos de falarem uma das línguas africanas no ambiente escolar, pois, se isso acontecesse, “[...] os seus pais teriam, seguramente, problemas com a polícia política portuguesa” (Mingas, 2000, p. 49). Em outras palavras, o indivíduo, ao adentrar no ambiente escolar, tinha que renegar a sua identidade para manter-se na escola. Em razão disso, essas políticas linguísticas que colocavam a língua do colonizador como “superior”, mais “civilizada” em detrimento das línguas africanas e das variedades estigmatizadas do Português faladas pela maioria do povo angolano fizeram com que os assimilados começassem a evitar falar a(s) sua (s) língua(s) materna (s), criando condições para a disseminação do português.

Segundo Mingas (2002), no início da colonização, a sociedade luandense tinha esta configuração linguística: uma parcela expressiva da população indígena era monolíngue, falante de Kimbundu, os colonizadores portugueses, em número minoritário, falavam a língua portuguesa, e os assimilados eram bilíngues, falantes de português e kimbundu. As políticas linguísticas adotadas pela coroa portuguesa de silenciamento das línguas locais e promoção da língua portuguesa tiveram implicações sociolinguísticas, visto que, na véspera da Independência de Angola, “[...] o número de locutores monolíngues (kimbundu) tinha diminuído em favor dos locutores bilíngues (kimbundu/português) e monolíngue (português)” (Mingas, 2000, p. 52).

Esse processo de assimilação é semelhante ao de branqueamento no Brasil. Segundo Bento (2002, p.01), “[...] quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontada por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro”. Com base nisso, nota-se similaridade com o que aconteceu em Angola, posto que a população indígena deveria diluir as suas características identitárias, como adquirir uma outra língua, para poder ter oportunidades de melhores condições de vida.

Portanto, a assimilação ou o branqueamento não são um problema da população indígena, mas dos portugueses colonizadores que, por meio da força, impuseram essa condição e, nas palavras de Fanon (2008), para se livrarem da sua “selva”, eles foram forçados a rejeitar sua “negridão”, incorporando valores culturais da metrópole em detrimento dos seus. Diante do exposto, é inegável que as políticas linguísticas europeias no território angolano utilizaram a Língua Portuguesa como “[...] instrumento de

hierarquização, silenciamento e isolamento de línguas africanas, hoje conhecidas como línguas nacionais angolanas” (Oliveira, 2019, s/p).

5.2. As políticas linguísticas pós-coloniais

Nesta subseção, busca-se, prioritariamente, responder a esta questão: (i) Os governantes de origem angolana implementaram políticas linguísticas que reparavam as injustiças históricas sofridas pelas línguas africanas e pelos seus falantes ou perpetuaram a visão eurocêntrica? Graças à bravura do povo angolano, o país livrou-se do jugo português em 1975, período em que Angola conquistou a sua Independência Política. Assim, no Período Pós-colonial, é possível notar uma iniciativa do governo em promover políticas e planejamentos linguísticos para valorizar as línguas africanas. Nessa circunstância histórica, foi criado o Instituto de Línguas Nacionais (doravante ILN) e, devido ao mapeamento e à descrição das línguas majoritárias faladas no país realizados pelos investigadores desse Instituto, o governo atribuiu o estatuto de “Línguas Nacionais” às línguas africanas e oficial à Língua Portuguesa.

Nota-se um avanço, pois, anteriormente, as línguas que constituam a ecologia multilíngue de Angola eram consideradas, pejorativamente, de “dialeto”. Com a criação do Instituto, por meio dos estudos de descrição científica, o Governo Angolano reconhece que essas línguas possuem uma gramática própria, portanto, são similares ao Português. Por outro lado, mudanças estruturantes não foram adotadas e, em razão disso, “[...] as marginalizações que as línguas sofreram no período de colonização continuam ocorrendo nos dias de hoje, mesmo sendo os próprios nacionais que traçam as políticas linguísticas.” (Abdula; Timbane; Quebi, 2017, p. 34).

As aspirações do ILN não têm sido concretizadas devido às inúmeras dificuldades, sendo a mais grave “[...] a escassez de quadros capacitados que, aliados a outros problemas, como a insegurança nos locais de pesquisa, as dificuldades de transporte, insuficiência de recursos financeiros, e etc.” (Miguel, 2003, p. 29-30) inviabilizam que estudos de documentação e descrição dessas línguas sejam desenvolvidos.

Segundo Timbane e Tamba (2020, p. 100), nos PALOP, “[h]ouve independência política e falta a proclamação da independência linguística.” Isso porque apenas o reconhecimento das línguas africanas como nacionais não dirimiu as cicatrizes e a valoração negativa das línguas da terra. Por isso, os angolanos precisam romper com o ciclo de perpetuação do racismo linguístico implantado pela MetrÓpole em África.

A Constituição da República de Angola reconhece, no Artigo 19º, apenas a língua portuguesa como oficial. Os angolanos precisam oficializar, também, as línguas da terra, porque a oficialização de línguas africanas não promoverá conflitos étnicos, tendo em vista que, na zona rural das províncias do país, de forma mais acentuada do que na capital e nos centros urbanos, segundo o censo de 2014, as línguas africanas são faladas e, até onde vai o nosso conhecimento, não há conflitos étnicos motivados pelo multilinguismo. A oficialização das línguas africanas do grupo bantu em África seria uma excelente política linguística, posto que, dessa forma, essas passariam a gozar do mesmo status sociocultural que a língua do antigo colonizador.

No entanto, para promover a real reparação histórica, não basta apenas oficializar, pois a própria Constituição de Angola veta, em seu Artigo 23º, toda forma de discriminação, inclusive o preconceito em razão da língua. Porém, a comunicação oficial e o ensino continuam a valorizar e a privilegiar o uso da língua europeia, o que cria, no imaginário social, uma ideia de hierarquização entre elas, fazendo com que as pessoas que falam variedades que se distanciam da norma europeia sofram estigmatização.

Por isso, advoga-se que um conjunto de políticas e planejamentos linguísticos antirracistas precisa ser adotado, como o incentivo à produção de músicas, peças teatrais, novelas, programas em rádios locais em línguas africanas, bem como a produção de gramáticas, de dicionários e de materiais didáticos nessas línguas. Além disso, o Estado precisa incentivar o ensino e a descrição científica dessas línguas.

Outra política linguística a ser adotada pelo Estado é o ensino bilíngue, em especial na zona rural do país, onde a língua portuguesa é como se fosse uma “língua estrangeira”, sendo adquirida fundamentalmente via escolarização. O ensino bilíngue, além de valorizar as línguas africanas angolanas e, conseqüentemente, a cultura do aluno no ambiente escolar, romperia a lógica colonial de utilizar a educação formal como espaço de “civilizar o povo angolano” e dirimir os fracassos escolares, pois a língua do dia a dia não é a língua da escola.

Silva, Sene e Araújo (2018) analisaram as crenças linguísticas de luandenses, utilizando, para esse fim, entrevistas sociolinguísticas pertencentes ao projeto “Em busca das raízes do português brasileiro”. Uma das perguntas feitas pelo documentador, em algumas entrevistas, foi o que o participante achava de as crianças aprenderem as línguas nacionais nas escolas. Em síntese, as respostas a essa pergunta mostram que há uma defesa do ensino das línguas africanas no espaço escolar, pois, segundo os luandenses entrevistados, essa é uma forma de propagar e consagrar a cultura local, tendo em vista que a língua portuguesa não é língua materna de muitos angolanos, como relatou um participante e pode ser visualizado no trecho a seguir:

Eu acho que devem aprender todas as línguas nacionais porque **a língua portuguesa não é nossa língua**. Por isso que é obrigado aprender todas escolas da iniciação. Tem que aprender logo uma língua nacional. É importante. (M.J, falante da norma popular, 50 anos, grifo nosso). (Silva; Sene; Araujo, 2018, p. 347)

Bernardo (2018, p. 179), ao analisar o projeto de educação bilíngue em Angola, mais precisamente na província de Malanje, em escolas primárias da zona rural e urbana, chega à seguinte conclusão:

[...] apesar do projeto ter como mote o “ensino bilíngue”, o fim último, de fato, é que os alunos adquiram competências na língua hegemônica, o português, o que inibe, discrimina e marginaliza os falantes das línguas nacionais. O cenário monolíngue insaturado no ensino promove e reforça a assimetria no ensino-aprendizagem nas duas línguas, voltado ao assimilacionismo que valoriza o português em detrimento das línguas nacionais.

Portanto, ainda perpetua, na vida social e no ambiente escolar, uma ideologia do monolinguismo, que concebe a diversidade linguística e cultural como um problema. A educação bilíngue verdadeiramente inclusiva precisa romper com a política linguística monolíngue em Angola e incorporar as línguas nacionais não em disciplinas isoladas, conforme tem se efetivado (Bernardo, 2018), como acontece com as línguas estrangeiras, mas todo o processo de ensino-aprendizado seja efetivado nas línguas nacionais, auxiliando, dessa forma, na aprendizagem da Língua Portuguesa, em especial nas áreas rurais. Postula-se que, assim, a “Independência linguística” de Angola, paulatinamente, será alcançada.

Considerações finais

O multilinguismo sempre fez parte do patrimônio imaterial da África. As línguas africanas conviveram e convivem de forma harmônica em Angola. No entanto, o colonizador europeu concebeu o que era normal em África como um problema que deveria ser combatido com ações normativas do Estado.

As comunidades africanas sempre utilizaram a oralidade como forma de armazenar e transmitir os conhecimentos produzidos. De forma diferente, Portugal utiliza a escrita para esse fim. A visão eurocêntrica concebeu essa forma de transmissão do conhecimento como algo “incivilizado”, “atrasado” e que a colonização surgia como uma forma de civilização, sendo a língua adotada como instrumento colonial para alcançar esse objetivo, tendo em vista que, pela visão racista dos colonizadores, as línguas africanas não poderiam ser consideradas “línguas”, mas simplesmente “dialetos”.

As políticas linguísticas contribuíram para o silenciamento e a diminuição do número de falantes das línguas africanas, em especial nos centros urbanos. Nesse contexto, devido à política de assimilação, sendo essa condição necessária para ter uma melhor condição de vida na sociedade angolana, o português foi sendo adquirido, cada vez mais, como L2 e L1 das novas gerações. Porém, vale ressaltar que o indivíduo, para se tornar um assimilado, teria que falar o português europeu, ou seja, não poderia apresentar, em seu repertório sociolinguístico, marcas do contato interlinguístico, pois, se isso acontecesse, o angolano era ridicularizado e vítima de racismo linguístico.

Com a Independência de Angola, o país conseguiu livra-se da dominação portuguesa, passando a ser governado por angolanos. Isso aumenta a responsabilidade dos governantes angolanos, os quais precisam adotar políticas e planejamentos linguísticos que valorizem as línguas da terra, como oficializá-las, estimular a produção de programas televisivos e de materiais didáticos em línguas africanas e implementar, em todas as escolas, o ensino bilíngue, não sendo esse compreendido como o trabalho em disciplinas isoladas de uma língua africana, mas o ensino deve ser ministrado em línguas nacionais, porque, dessa forma, reduzirá os índices de evasão e fracasso escolar nesse país.

Portanto, advoga-se a extrema necessidade de políticas linguísticas que não deem continuidade a lógica eurocêntrica de visão do mundo e de educação, cabendo, portanto, aos políticos angolanos a valorização da angolaneidade e isso perpassa por valorizar as línguas africanas angolanas.

Referências

- Abdula, R. Alfredo A. M.; Timbane, A. A.; Quebi, D. O. (2017). As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, vol. 31, nº1, p. 21-44.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscara branca*. Salvador, Ed.UFBA.
- Bernardo, E. P. J. (2018). *Política Linguística para o ensino bilíngue em Angola*. 2018. 216f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santana Catarina, Florianópolis.
- Calvet, L.-J. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo, Parábola.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, I.; Bento, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954. Disponível em: <<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>> Acesso em: 14 jul.2023.

- Glossário CEALE. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/dialegto>. Acesso em: 15 jul.2023.
- INE. (2016). *Resultados definitivos: Recenseamento Geral da População e Habitação 2014*. Luanda, INE, 2016.
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimbundo falado em Lwanda*. Luanda, Editorial Caxinde, 2000.
- Miguel, M. H. (2003). *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda*. Editora Nzila, Luanda.
- Nascimento, G. (2019). *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte, Letramento.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Washinton, ONU.
- Oliveira, H. T. de. (2018). Língua portuguesa em Angola: silenciamentos, isolamentos e hierarquias. *Revista da Abralin*, vol. 17, nº 2, p. 234-269.
- Paiva, V. L. M. de O. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo, Parábola. Portugal. *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Disponível em: <<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>. Acesso em: 17 jul.2023.
- Silva, M. C. A.; Sene, M. G; Araújo, S. S. F. (2018). Notas sobre o português falado em Luanda: um estudo sobre sócio-história e crenças linguísticas. *Miguilim: Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, vol. 7, nº 2, p. 337-353, mai.-ago.
- Severo, C. G. (2013). Política (s) linguística (s) e questões de poder. *Revista Alfa*. São Paulo, vol.57, nº2, p.451-473.
- Severo, C. G. (2015). Política Linguística e Racismo. *Acta del VII Encuentro Internacional de Investigadores em Políticas Linguísticas*. Córdoba, UNC.
- Timbane, A. A.; Tamba; P. (2020). A política linguística na África e situação das línguas autóctones na educação: uma análise crítica das constituições. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*. Cordoba, Año 12, Vol. 12, p.85-105.
- Timbane, A. A. (2022). Políticas linguísticas de internacionalização do português nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: caminhos e desafios do português africano. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, vol. 2, p. 187-205.

A translinguagem como estratégia de comunicação no meio televisivo moçambicano

Jonas Tembe

Introdução

Este trabalho investiga o fenômeno da translinguagem no contexto televisivo moçambicano. Para o efeito, foram selecionados três programas de entretenimento, nomeadamente: *o Belas Manhãs*, da Televisão Miramar, *o Manhãs Alegres*, da STV e *o Tudo às 10*, da Televisão de Moçambique. As duas primeiras são emissoras privadas, enquanto a última é emissora pública.

O principal objetivo do trabalho é investigar até que ponto o panorama multilinguístico de Moçambique pode propiciar a fluidez entre as diversas línguas (co)existentes na produção do discurso em português pelos falantes, dando origem ao fenômeno da translinguagem (*translanguaging*) atrás referido. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) identificar os principais traços translinguísticos no discurso dos programas em estudo e b) analisar o nível de interferência das línguas autóctones na produção do discurso em português nesses programas. Do ponto de vista metodológico, o trabalho socorre-se da linguística de *corpus*, a qual permitiu a geração do *corpus* para análise linguística. É importante fazer referência também que este trabalho enquadra-se nas pesquisas sobre o interaccionismo, o que faz com que também busque os préstimos da etnometodologia.

Moçambique é um país localizado na zona Austral de África, com uma extensão territorial de aproximadamente oitocentos mil quilômetros quadrados. O português, embora seja língua materna de apenas 16,8 % da população, é a língua oficial do país. O último censo geral da população e habitação aponta para um universo populacional de 28 milhões de habitantes que, para além do português, têm outras línguas (autóctones) no seu repertório linguístico para a sua comunicação diária como, por exemplo, o Emakhua, o Xichangana, o Elomwue, o Cinyanja, o Cisena para além de algumas línguas estrangeiras como o inglês ou o francês.

Esse cenário torna Moçambique um país multilíngue, abrindo espaço para que os falantes mobilizem todos os seus conhecimentos linguísticos quer das línguas autóctones, quer das línguas estrangeiras na sua interação com os outros, dando lugar a um fenômeno que é atualmente conhecido nos meandros da academia, particularmente na educação (pedagogia), como translinguagem. Neste artigo, interessa-nos analisar esse fenômeno no contexto televisivo, partindo das seguintes hipóteses: h1) a translinguagem constitui erro de interferência das línguas autóctones na produção do discurso em português nos programas *Belas Manhãs*, *Manhãs Alegres* e *Tudo às 10* a translinguagem é uma estratégia de comunicação dos fazedores de televisão em Moçambique, particularmente nos programas *Belas Manhãs*, *Manhãs Alegres* e *Tudo às 10*. A pesquisa tem como bússola a seguinte questão de investigação: como se manifesta o plurilinguismo de Moçambique no discurso televisivo? O estudo é relevante na medida em que discute um tema bastante atual no que diz respeito ao uso da língua em contextos bilíngues ou multilíngues, tal é o caso de Moçambique. Assim, os resultados do mesmo permitirão descrever com mais

detalhe as manifestações do fenômeno da translinguagem no contexto televisivo moçambicano.

Em termos estruturais, o trabalho apresenta seções que discutem os procedimentos metodológicos, algumas abordagens sobre o interacionismo, uma revisão de literatura onde são discutidos os conceitos de translinguagem e *code-switching*, análise e discussão de dados e, por fim, as considerações finais.

1.Procedimento metodológico

Para levarmos a cabo a nossa pesquisa, foi necessária a constituição de um *corpus* de análise. Para o efeito, socorremo-nos da Linguística de *Corpus*. Trata-se de uma “abordagem que se ocupa da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística”. Essa área de conhecimento “dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por computador” (Sardinha, 2004, apud Aluísio, Almeida, 2006, p.157). Para melhor compreensão da linguística de *corpus* é importante compreender, em primeiro lugar, o que é um *corpus* e quais são as suas principais características. Aluísio e Almeida (2006) apresentam duas perspectivas de definição desse conceito. Uma da linguística e outra da linguística de *corpus*.

A principal diferença na definição de *corpus* na perspectiva da linguística, por um lado, e na perspectiva da linguística de *corpus*, por outro, está no formato em que os textos devem ser apresentados. Na perspectiva da linguística, o *corpus* é visto como “um conjunto finito de enunciados tomados como objeto de análise (Galisson e Coste, 1983). Esse conjunto finito de enunciados, conforme explicam os autores, é constituído para servir de base à descrição e/ou elaboração de um modelo explicativo da língua estudada.

O *corpus* pode resultar da coleção de documentos orais (gravados ou transcritos) ou escritos, dependendo do tipo de investigação. O outro aspeto importante na definição de *corpus* tem a ver com a sua dimensão, que pode variar segundo os objetivos do investigador e o volume dos enunciados considerados como característicos do fenômeno a estudar (cf. Aluísio e Almeida, 2006). A outra definição de *corpus* é apresentada por Dubois *et al* (apud Aluísio e Almeida, 2006).

Segundo esses autores, *corpus* é um conjunto de enunciados a partir dos quais se estabelece a gramática descritiva de uma língua. Ademais, acrescentam os autores, o *corpus* não pode ser considerado como constituindo a língua, mas somente como uma amostra dela. Na perspectiva da linguística de *corpus*, um *corpus* é uma coleção de dados textuais da língua em formato eletrônico. Esses dados são selecionados com base em critérios externos com vista a representar a língua ou variedade da língua como base de dados para pesquisa linguística (Sinclair, 2005, citado por Aluísio e Almeida, 2006). Os dados analisados neste artigo foram obtidos a partir de uma amostra de cinco edições dos programas *Belas Manhãs*, *Manhãs Alegres* e *Tudo às 10*, o que possibilitou a criação do *corpus* de análise.

1.1.Abordagens sobre interacionismo: contributos da psicologia, da etnografia, pragmática e da sociolinguística interaccional

Este artigo enquadra-se na área científica conhecida como Análise de Conversação (AC). Apesar de não examinarmos com profundidade questões específicas da fala em interação como sequenciamento, pares-adjacentes e tomada de turno, largamente discutidas pelos clássicos da AC (Sacks, Jefferson e Schegloff), achamos pertinente passar

em revista algumas abordagens importantes sobre o interacionismo. As abordagens sobre o interacionismo deram-se no campo da Psicologia, da etnografia, da pragmática, da sociolinguística e no campo da etnometodologia. Kerbrat-Orecchioni (2010) aponta que, em psicologia, o interacionismo é representado pela Escola de Palo Alto. Nesse processo interativo, o objetivo era basicamente terapêutico e tinha como enfoque o tratamento de casos ligados a disfunções de relações conjugais, crianças esquizofrênicas a partir de um enfoque sistêmico. A tese principal dessa abordagem é de que ‘as perturbações que afetam o indivíduo resultam, segundo um processo de causalidade circular, de uma disfunção do sistema relacional global no qual esse indivíduo se encontra inserido, sendo, portanto, sobre a transformação desse sistema global que o tratamento deve incidir’ (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p.18).

Outro campo em que se desenvolveram análises sobre o interacionismo foi o da etnografia da comunicação, um campo fundado por Dell Hymes quando este publicou, em 1962, um artigo intitulado “*Ethnography of Speaking*”. (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2010, e Mateus, 2015). Conforme aponta Kerbrat-Orecchioni (2010), tratou-se de uma reação à concepção Chomskyana da linguagem. Para Hymes (Apud Kerbrat-Orecchioni, 2010, p.19), “saber falar não é somente, como pretende N. Chomsky, ser capaz de produzir e de interpretar um número infinito de frases bem formadas, mas é também dominar as condições de uso adequado das possibilidades oferecidas pela língua”. Na citação atrás apresentada, o ponto de discórdia está na defesa da competência linguística por parte de Chomsky, a qual, para Hymes deve ser considerada no interior de um conjunto mais amplo em que os saberes linguísticos e saberes socioculturais ‘andam de mãos dadas’ (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2010).

A pragmática, por seu turno, “está interessada na forma como os significados podem ser inferidos de atos conversacionais”. Em pragmática, esse significado é conhecido como implicatura (Tolson, 2006, p.37-38). Isso significa que, durante uma conversa, há uma série de inferências de significados entre os falantes, por essa razão, conforme argumenta Tolson (2006) os participantes devem falar de modo a permitir entendimento mútuo, evitando confundir intencionalmente os outros, pois ao assim procederem, estariam a quebrar o princípio de cooperação. Nas palavras de Tolson (2006), o princípio de cooperação é aplicável a conversas mediáticas, como um princípio fundamental de comunicação, mas alerta que é preciso ter se em conta que não se está diante de conversas ordinárias.

O conceito de cooperação em conversas é da autoria de Grice (1975); um conceito que, segundo Hadi (2013) tem sido problemático do ponto de vista da sua interpretação, porque o termo ‘cooperação’ é, muitas vezes, confundido com o termo genérico de cooperação. Hadi (2013) acrescenta que o aspeto mais importante no conceito de cooperação de Grice (1975) está ligado à questão da racionalidade, entretanto, muitos linguistas interessam-se mais pela operacionalização do princípio de cooperação no uso da língua(gem) e poucos exploram a questão da racionalidade.

Esse autor explica ainda, citando Grice (1975), que os seres humanos comunicam-se uns com os outros de forma lógica e racional e a cooperação está sempre inserida nos atos conversacionais. Ademais, segundo o mesmo autor, esse hábito nunca será perdido, pois é aprendido na infância (Hadi, 2013). Com vista a explicar a forma como as inferências são feitas em atos conversacionais e, conseqüentemente, mostrar como funciona a cooperação Grice (1975) formulou quatro (4) máximas que orientam falantes em conversas ordinárias, nomeadamente: a) quantidade- esta máxima apregoa que os falantes não devem fazer contribuições amais ou abaixo do necessário, elas devem ser suficientemente informativas

para os propósitos da interação. b) qualidade- segundo esta máxima, o falante não deve dizer o que acredita ser falso. Ou seja, não deve dizer algo sem evidência. c) relação- esta máxima sugere que os falantes devem fazer abordagens relevantes. d) modo- esta máxima propõe que os falantes evitem ambiguidades, e que devem ser breves e ordeiros.

Essas máximas não devem ser vistas de forma muito rígida e estanque, pois são, muitas vezes, violadas pelos atores da fala em interação até porque, segundo argumenta Hadi (2013), essas máximas não são uma prescrição da forma como se deve falar, mas explicam as expectativas dos receptores em relação à forma como os emissores falam. Entretanto, é importante compreender como os intervenientes numa conversa reagem a essas violações.

Em conversas televisivas, de modo particular, conforme argumenta Tolson (2006), a máxima de modo não é aplicável, pois “as múltiplas unidades de turno esperadas em entrevistas não se conformam com a tese de que os falantes devem ser breves”. Entretanto, isso não deve ser entendido como inexistência dessa máxima nesse contexto discursivo. Mas que essas máximas (quantidade e modo) estão sempre a ser monitoradas pelos produtores e apresentadores dos programas.

Não raras vezes, ouvimos dos apresentadores enunciados como ‘temos mesmo que terminar a nossa conversa, já estamos sem tempo’, ou ‘suas considerações finais em 30 segundos’ ou mesmo cortes unilaterais da intervenção de um determinado convidado. Esses exemplos mostram a forma como os apresentadores reagem a potenciais violações das máximas de quantidade e modo pelos entrevistados. Já em relação às máximas de qualidade e relação, as equipas dos programas convidam aqueles que denominamos ‘especialistas’ numa determinada área, o que minimiza a possibilidade de ocorrência de declarações falsas ou irrelevantes em relação a um determinado assunto.

2. Translinguagem e Code-switching: debates e definições

Os conceitos de translinguagem e de *code-switching* podem gerar certa confusão no seu uso. De acordo com Nagy (2018), essa confusão deriva do fato de que a definição do conceito de translinguagem tem vindo a sofrer transformações ao longo dos tempos. Em pesquisas iniciais, o fenómeno do *code switching* era visto como parte integrante da translinguagem, mas, em estudos atuais, esses dois fenómenos são tratados de forma distinta, uma vez que, para o autor, enquanto o *code-switching* refere-se a uma simples alternância entre dois sistemas e códigos linguísticos separados, a translinguagem preocupa-se em compreender como os falantes usam todo o seu repertório linguístico para criar e partilhar significados através da interação (Nagy, 2018).

Isso implica olhar, por exemplo, a forma como os moçambicanos recorrem ao seu conhecimento bilíngue ou plurilíngue nas interações, quer em contextos formais, quer em contextos informais. Mas, como o foco do nosso estudo é a fala em interação em programas televisivos, buscaremos compreender como esse fenómeno da translinguagem se manifesta nos programas selecionados. Para dissipar essa confusão no uso e compreensão desses dois fenómenos que Nagy (2018) levanta, neste estudo, concebemos a translinguagem como termo “*umbrella*” e o *code-switching* como, por assim dizer, uma das manifestações da translinguagem.

Do ponto de vista teórico, o conceito de translinguagem, como aponta Nagy (2018), é creditado a Cen Williams, um proeminente educador dos anos 1980. Esse especialista usou o termo *trawsieithu* para descrever uma prática linguística que consistia no uso planificado e sistemático de duas línguas numa mesma aula. Esse termo foi, mais tarde,

traduzido para o inglês (*translinguifying*), mas foi Baker (2001) que o mudou para *translanguaging*- translinguagem (cf. Nagy, 2018).

Essa contextualização reforça a ideia de que o conceito de translinguagem tem origem pedagógica, na medida em que é vista como uma estratégia de ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o inglês (ver Nagy, 2018; Fang e Liu, 2022). No caso do presente artigo, a translinguagem é vista como estratégia de comunicação cujo objetivo é facilitar a compreensão para uma audiência com um vasto repertório linguístico que caracteriza Moçambique.

Para além da definição anterior, destacam-se ainda as seguintes definições de translinguagem:

a) capacidade de falantes multilíngues de alternar entre línguas, tratando as diversas línguas que formam o seu repertório como um sistema integrado (cf. Nagy, 2018; Fang e Liu, 2022).

b) ato típico de falantes bilíngues que consiste em acessar diferentes traços linguísticos ou vários modos descritos como línguas autônomas com o objetivo de maximizar o seu potencial comunicativo (cf. Nagy, 2018);

c) processo de produção de significado, formatação de experiências, ganho de compreensão e conhecimento através do uso de duas línguas (*idem*).

Como se pode ver nas definições anteriores, a questão do bi/multilinguismo e a alternância entre uma língua e outra está (quase) sempre presente quando se fala da translinguagem, daí que, como já esclarecemos nos parágrafos anteriores, o *code-switching* é um traço translinguístico, o que quer dizer que não há como falar desses dois fenômenos de forma excludente.

2.1. Tipos de translinguagem

Nagy (2018) classifica a translinguagem em forte e fraca. A translinguagem forte (*strong translanguaging*) trata de uma língua e de uma gramática a partir da qual os falantes selecionam os traços que necessitam para interagirem. Já a translinguagem fraca (*weak translanguaging*) advoga flexibilidade nas fronteiras entre as línguas e tem como foco a fluidez e contato entre diferentes sistemas linguísticos (*idem*). Por outro lado, a translinguagem também pode ser uni ou bidirecional e dependente ou independente.

A translinguagem dependente, conforme aponta Nagy (2018), é um recurso de falantes bilíngues com menos proficiência na L2, uma vez que dependem das suas habilidades linguísticas em L1. O autor acrescenta que essa translinguagem também é unidireccional pelas mesmas razões. Já os falantes bilíngues com boa proficiência em duas línguas (L1 e L2) recorrem à translinguagem independente, alternando, com facilidade, entre essas línguas mediante a situação (Nagy, 2018).

Para o panorama linguístico moçambicano em que convivem diversas línguas, as fronteiras entre a língua oficial (o Português) e as línguas autóctones como o xichangana, xirhonga, emakhua, entre outras, e as línguas estrangeiras (inglês, francês, etc) não podem ser vistas de forma muito rígida, pois o sistema linguístico dessas línguas pode, sempre que necessário, ser mobilizado na produção do discurso em português manifestando-se em forma de translinguagem e *code-switching*. Por isso, somos apologistas da translinguagem fraca.

2.2. Code-switching

Conforme explicamos nas páginas anteriores, *code-switching* e translinguagem podem ser entendidos como sinônimos se não examinados com profundidade. Todavia, reiteramos que, neste artigo, o *code-switching* é visto como um dos desdobramentos da translinguagem. Traduzido o termo literalmente para o Português, *code switching* significa alternância de códigos, a qual pode ocorrer entre uma L1 e uma L2. De acordo com Poulisse (1999), o recurso a uma língua autóctone pode ser interpretado como interferência do sistema linguístico da L1 na produção do discurso em L2.

Entretanto, segundo o autor, o sistema linguístico da L1 pode ser usado quer intencionalmente, quer acidentalmente pelos falantes no processo de produção do discurso em L2. O *code-switching* é a manifestação do uso intencional do sistema da L1 e resulta da falta de uma palavra numa das línguas, ou pela disponibilidade de uma palavra noutra língua. Podem servir de exemplos aqui palavras como *flash* e *toner* frequentemente usadas no português moçambicano.

O *code-switching* também pode ter motivações sociais ou psicológicas e é usado para enfatizar a identidade do indivíduo, para marcar a mudança de tema, para especificar um destinatário ou para expressar certas emoções (Poulisse, 1999). Um ponto de vista similar ao de Poulisse (1999) é apresentado por Lopes (2001, p.2) ao afirmar que “é principalmente no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades”.

Para o caso específico de Moçambique, o autor explica que “é o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade linguística específica, que cria e faz circular o sentido *ser moçambicano*” (Lopes, 2001, p.2). Nos programas *Belas Manhãs*, *Manhãs Alegres* e *Tudo às 10*, esse sentido *ser moçambicano* a que Lopes (2001) se refere manifesta-se através do uso das línguas autóctones alternando-as com a língua portuguesa, moçambicanizando, dessa forma, a Língua Portuguesa. Para além do uso intencional, o sistema linguístico da L1 pode ser acidental e é conhecido como *performace switches*, que se manifesta através da transferência ou influência cross-linguística (Poulisse, 1999).

3. Análise de Dados

Como já tivemos oportunidade de explicar nas páginas anteriores, os dados analisados neste artigo foram obtidos a partir de uma amostra de cinco edições dos programas *Belas Manhãs*, *Manhãs Alegres* e *Tudo às 10*, o que possibilitou a geração do *corpus* de análise a partir da linguística de *corpus*. Diferentemente de outros tipos de pesquisa, com exceção de pesquisas etnográficas, o analista de conversação deve, em primeiro lugar, captar a fala natural do grupo de falantes que deseja investigar. Depois da captação, segue-se a fase de audição e transformação dos áudios ou vídeos em textos, através de uma técnica conhecida como transcrição.

O transcritor deve empreender esforço de fazer uma representação gráfica fiel do discurso em áudio para o texto, usando símbolos convencionalmente conhecidos e usados por vários outros analistas de conversação como os sociólogos norte americanos pioneiros da AC, nomeadamente: Sacks, Schegloff e Jefferson. Numa primeira fase, a transcrição foi manuscrita no sentido literal do termo e consistiu na assistência dos programas e registro imediato dos dados em blocos de notas. Depois da transcrição manual, os manuscritos foram digitalizados e agrupados em função das ocorrências como sejam translinguagem ou *code switching*. Para melhor interpretação das transcrições, encontram-se, em anexo, os sinais gráficos e seus significados usados na transcrição dos programas “*Belas Manhãs*”, “*Manhãs Alegres*” e “*Tudo às 10*”.

O *Belas Manhãs* e o *Manhãs Alegres* vão ao ar de segunda a sexta-feira, das 09 (nove) as 12 (doze) horas, ou seja, 03 (três) horas por edição. Assim, foram analisadas 15 (quinze) horas de emissão desses programas de entretenimento. O *Tudo às 10* é o programa com menos horas de emissão semanal. O programa também vai ao ar de segunda a sexta-feira, entretanto a sua emissão inicia às 10 (dez) horas, ou seja, esse programa tem 02 (duas) horas de emissão diária- uma hora a menos em relação ao *Belas Manhãs* e o *Manhãs Alegres*. Portanto, no total, foram analisadas 10 (dez) horas de emissão desse programa de entretenimento. No total, foram analisadas 50 (cinquenta) horas de emissão dos três programas. Os programas analisados foram obtidos a partir da plataforma *Youtube* e das plataformas *online* das três emissoras, nomeadamente: STV Play, TVM play e Miramar online, o que significa que o material estudado é de domínio público.

Devido à natureza dos dados gerados, esta pesquisa tem um cunho qualitativo. As pesquisas qualitativas, segundo Dornyei (2007), caracterizam-se pelo seu caráter emergente e interpretativo, devido a sua abertura e flexibilidade com vista a acomodar novos dados que possam surgir no decorrer da investigação e à interpretação subjetiva de dados por parte do investigador. Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa trabalha com uma variedade de dados tais como entrevistas gravadas, vários tipos de textos (notas de campo ou documentos) e imagens em forma de fotos ou vídeos. Esses dados são geralmente transcritos e transformados em textos para permitir o seu processamento. Já Fortin (2006, p.32) aponta que “o objetivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenômenos e compreender a sua essência”. É nesse espírito que se enquadra o nosso estudo.

Apresentamos, a seguir, os dados obtidos através do nosso corpus de análise. A ordem de apresentação e discussão dos dados será a seguinte: primeiro, analisamos e discutimos os dados do *Belas Manhãs* e, de seguida, os do programa *Manhãs Alegres* e, por fim, os dados do *Tudo às 10*.

3.1.O programa *Belas Manhãs*

O português falado em Moçambique tem vindo a registar traços de moçambicanização, quer no seu uso diário em contextos informais, como também em contextos formais em instituições públicas ou privadas tal é o caso dos meios de comunicação. A moçambicanização do português manifesta-se, por um lado, através do recurso ao *code-switching* entre o português e uma língua autóctone e, por outro, através de incorporação de vocábulos tipicamente moçambicanos. Um exemplo disso é o slogan da Autoridade Tributária de Moçambique cujo objetivo é informar ao cidadão sobre a gratuidade do Número Único de Identificação Tributária (NUIT). Nesse *slogan*, pode-se ler: ‘O NUIT é Mahala: não se paga para obtê-lo’, causando uma alternância entre o português e o xichangana.

O programa *Belas Manhãs* também apresenta esses traços de moçambicanização do português e uma das características de sua linguagem é a translíngua e o *code-switching*, o qual ocorre entre o português e uma língua autóctone. A transcrição a seguir mostra a alternância entre o português e o xichangana (linha 02). A1 diz que o seu colega já teve um *nhancoloana*, que se trata de um problema de pescoço. Em xichangana, pescoço é *ncolo*, assim *nhancoloana* designa uma deficiência no pescoço que se caracteriza por ser muito fino.

Transcrição n° 01

- 01 A1: Temos que encontrar aquele vi:deo em que tu me entrevistavas
02 A1: Nós assim bem (xxxx) o S ah o meu A tava com um *nhancoloana* hum
03 A1: um pescoço
04 A2: hhhhh tinha um pescoço nem bem magro
05 A1: Um pescoço bem magri::nho heim aqueles baticues [aquelas]
06 A2: [roupas africanas] aquelas camisas africanas
07 A1: até parecia um cabide hhhh
08 A2: sim porque sabes porquê

Nesta outra transcrição, o fenômeno do *code-switching* entre o português e o xichangana se repete. A1 pergunta aos co-apresentadores o que significa uma determinada forma de dançar em que o dançarino o faz muito rapidamente. A2 complementa a ideia de A1, respondendo 'com *magugo*'. Em xichangana, *magugo* significa precipitação. Assim, *magugueiro* (ver linhas 06 e 09) é um indivíduo precipitado. Como se pode ver, neste exemplo, há ocorrência do *code-switching* e ao mesmo tempo o termo *magugo* é transformado em neologismo (*magugueiro*) ao combinar-se a raiz da palavra *magugo* com o morfema de língua portuguesa 'eiro' (*magugo+eiro= magugueiro*), quebrando as fronteiras do português e do xichangana, que é uma característica da translíngua. Outro exemplo de ocorrência de translíngua é a palavra *djezificado* usada pela apresentadora do programa ao entrevistar um convidado da arena musical. Durante a entrevista, a apresentadora pergunta ao convidado: agora este som, esta música é *djezificada* nem? Criando um neologismo a partir da palavra *jazz* combinando-a com o morfema do português 'ficar' (*jazz+ficar= djezificar*).

Transcrição n° 02

- 01 A1: É o quê dança como é *magu(.)go*
02 A2: com *magugo*
03 A1: com *magugo*
04 A1: dança com [*magu::go*]
05 A3: [hhhhhh]
06 A2: É um *magugueiro* na verdade
07 A1: Eh não
08 A3: hhhhhh
09 A2: é um *magugueiro*

3.2.O programa *Manhãs Alegres*

O fenômeno da translíngua, o *code switching* de modo particular, também ocorre no programa *Manhãs alegres*. No extrato abaixo, a apresentadora (A), em conversa com sua convidada (E), recorre ao uso do *code-switching* inglês-português (linha 01) usando a expressão *fifty-fifty* para referir-se a partilha de responsabilidades a meio quando surgem problemas entre casais.

Transcrição n° 03

- 01 A: Então a E dizia que é *fifty-fifty* não é
02 E: Sim ah 50 mas antes eu quero responder isto antes
03 A: Já hhhhhh
04 E: Porque isto é exactamente o que eu falei sobre constelação familiar

5 A: Não é

Ainda no mesmo programa, a apresentadora (A) demonstra, durante a conversa, nas linhas 01 e 02 (ver transcrição nº03), curiosidade em saber que receitas a mãe da convidada (uma *chef* de cozinha) fazia, mas que constituíam um grande desafio para ela. Depois de E responder que não é de cá (entenda-se Maputo), mas de Gaza (linha 03), A inicia, na linha 08, uma saudação direcionada aos habitantes da província nos seguintes termos: ENTÃO AUXENI KA GAZA:A (então bom dia aí em Gaza). A convidada responde, na linha 09, DZIXILE (bom dia). A apresentadora volta a construir um enunciado similar na linha 10: DZIXILE MAXAKA (bom dia família). Como se pode ver, há registro, nesta interação, de alternância entre o português e o xichangana. O xichangana é uma língua falada na Província de Gaza, Sul de Moçambique.

Transcrição nº 04

01 A: queremos também saber quais são aquelas receitas que a mamã fazia mas que
02 A: ao mesmo tempo para a *chef* A eram um desafio [hhhhhh]
03 E: [hhhhhh] sim minha mãe gostava de fazer(.) como não sou de cá sou de Gaza
04 A: Ok
05 E: então ela
06 A: é de Gaza
07 E: sim sim
08 A: ENTÃO AUXENI KA GAZA:A hhhhhh
09 E: hhhhhh DZIXILE
10 A: DZIXILE MAXAKA hhhhhh
11 E: sou natural de la sim
12 A: Ok

3.3.O programa *Tudo às 10*

Como tivemos oportunidade de mostrar, a translinguagem e o *code-switching* ocorrem no *Belas Manhãs e no Manhãs Alegres*. O *Tudo às 10* não é exceção à regra. Na transcrição a seguir, a apresentadora (A) entrevista duas senhoras (S) recém-casadas através do programa de casamentos coletivos. A apresentadora, primeiro, recorre ao termo *mutchato* (casamento em xichangana) e, de seguida, usa expressões como *tchatile* (casou-se) e vai alternando com o português (linhas 02 e 4). É visível, ao longo da entrevista, a dificuldade que as duas senhoras têm em se expressar em português, por isso entendemos que essa alternância visa facilitar a compreensão das mesmas.

Transcrição nº 05

01 A: Por que eu sei que vocês casaram mamã
02 A: casar *mutchato*
03 S: Sim
04 A: *Tchatile* mesmo(.) hum *tchatile* mesmo
05 A: Mamã casou mesmo

(In)conclusão

A translinguagem e, de modo particular, o *code-switching* são fenômenos presentes na comunicação diária em Moçambique, dada a diversidade linguística que caracteriza o país. O discurso televisivo, enquanto uma dimensão social da realidade no que diz

respeito ao uso da linguagem, apresenta as mesmas marcas do discurso típico de falantes em contextos plurilíngues.

A translinguagem nos programas analisados pode manifestar-se através do *code-switching* ou através de neologismos resultantes do português e uma língua autóctone ou do português e uma língua estrangeira, o que responde a nossa questão de investigação e confirma a segunda hipótese da pesquisa segundo a qual a translinguagem é uma estratégia de comunicação dos fazedores de televisão em Moçambique, particularmente nos programas *Belas Manhãs, Manhãs Alegres e Tudo às 10*, desconfirmando, assim a primeira hipótese (a translinguagem constitui erro de interferência das línguas autóctones na produção do discurso em português nos programas *Belas Manhãs, Manhãs Alegres e Tudo às 10*), pois o recurso as línguas autóctones ou estrangeiras é feita de forma intencional, pelo que não pode ser visto como erro de interferência.

Referências

- Nagy, T. (2018). On translanguaging and its role in foreign language teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica, Romania*, Vol. 10, p. 41-53.
- Mendes, A. (1999). Linguística de corpus e outros usos dos corpora em linguística. *6º congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Rio de Janeiro.
- Fang, F.; Liu, Y. (2022). Translanguaging theory and practice: how stakeholders perceive translanguaging as a practical theory of language. *RELC Journal*. Vol. 53, nº2, pp. 391 -399.
- Aluísio, S. M.; Almeida, G. M. B. (2006). O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística: What is a corpus and how to build it? Lessons learned from developing several linguistic corpora. *Revista Calidoscópico*, Unisinos, Vol. 4, nº 3, p. 156-178.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Brasília, Universidade de Brasília.
- Felaune, Maria Helena Carlos. (2023). A influência da língua inglesa na comunicação e na construção de uma variedade moçambicana do Português. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº1, p.185-208, jan.-jun. 2023.
- Lopes, J. S. M. (2001). Escola e Política Linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. *Revista Teias: Rio de Janeiro*, ano 2, nº 3, p. 1-10.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Muatiacale, L. (2007). O discurso dos telejornais da rede pública e privada de Moçambique: Jornal Nacional e Jornal da Noite. *Revista Estud. Comun.*, Curitiba, Vol. 8, p. 219-228.
- Schegloff, E. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, Columbia, vol 70, nº 6, p. 1075-1095.
- Tolson, A. (2006). *Media talk: spoken discourse on TV and Radio*. Edinburgh, Edinburgh University Press Ltd.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo, Parábola Editorial.

ANEXO

Algumas convencões para transcrições

.	descida no tom de voz, com alguma sensação de paragem
(.)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
,	pequena subida de tom dando a sensação de continuação
...	pausa
?	subida de entoação
!	ênfase (marcada por proeminência na intensidade de voz ou volume)
^	Indica subida de entoação
[]	sobreposição de enunciados
:	prolongamento do som
hh	riso
.hh	inspiração audível
<u>Sublinhado</u>	ênfase no som

As políticas linguísticas: visitando o ensino da língua cokwe na Lunda-Norte, Angola

José Corindo Muaquixe

Considerações Iniciais

Angola é um país africano caracterizado por uma multiplicidade de línguas. Cada língua atua no seu devido espaço de acordo com a política linguística estabelecida. As populações rurais também possuem uma política linguística local estabelecida por meio de líderes comunitários comumente conhecidos como sobas ou mwatas. A liderança dos sobas desempenha um papel importantes nas comunidades locais e por isso mesmo, as línguas africanas continuam resistindo no tempo e no espaço face às investidas da ideologia colonial e pós-colonial, quer dizer, face ao colonialismo linguístico. Falando sobre “o papel das línguas na interpretação das culturas em África”, Timbane e Tamba (2021) defendem que a língua se manifesta na e para a comunidade por isso a cultura é expressa na língua. Uma língua se materializa na cultura, exceto as línguas artificiais que estão desprovidas de elementos essenciais que carregam a identidade de uma comunidade de fala. Os provérbios, os idiofones, as poesias, os contos e outras manifestações culturais são expressas por meio de uma língua que se identifica com um determinado povo.

As políticas linguísticas do Estado angolano são estabelecidas por meio de documentos oficiais, como é o caso da Constituição, de Decretos, Lei. O que se observa em Angola há uma desigualdade de poderes com relação às línguas (Timbane, Tamba, 2021). Há uma só língua oficial e as restantes apenas com o estatuto de nacionalidade. Esta tomada de decisão afeta no sistema educação porque toda a educação é feita por meio de um idioma.

Obviamente, há interesse mostrado pelo estado angolano, quanto à administração da situação linguística, ajusta-se a isso a clara demonstração nos termos da Lei nº32/20 que altera Lei nº17/16, no seu Art.º 16.º, destacando que "em qualquer subsistema de ensino se pode utilizar as demais línguas de Angola", e a implementação de línguas bantu (LB) de Angola no sistema de ensino. Mas, há questões gritantes que não se querem calar a respeito como: 1-há políticas claras e significativas que sustentam o ensino de LB em Angola? 2-As LB predominantes em cada região de Angola apresentam estatuto que faz com que sejam equipadas quer em nível de escrita, léxico e padronização para o ensino? Estas e outras questões, as suas respostas se vão dando à medida que é notório, em Angola, o vazio tocante a sistematização, equipamento em nível de escrita, léxico, padronização das línguas africanas de Angola e, sobretudo, a incerteza do número exato de LB predominantes em Angola, a pesar de algumas serem parcialmente documentadas desde os meados no século XIX.

O presente texto discute o assunto consubstanciado ao campo do saber intitulado “Políticas linguísticas”, mas visitando o ensino da Língua Cokwe na Lunda-Norte, Angola. A sua base metodológica discorre sobre a pesquisa descritiva visto que apresenta dados advindos de questionário de aplicado aos informantes. Os principais resultados apontam para a necessidade de adoção de políticas claras e significativas para ensino de Língua Cokwe, não se pode continuar com a ideologia de tradução de palavras e frases de cokwe para português como se fosse ensinar a língua, por outra, a Língua Cokwe deve ter estatuto, deve ser equipada com gramáticas, dicionários e outros documentos quer a nível

de escrita, léxico e padronização com recursos humanos especializados em ensino de Língua Cokwe ou em linguística cokwe.

Sob o ponto de vista sociolinguístico, a ideia segundo a qual alguns pesquisadores angolanos discutem sobre predominar no mosaico angolano nove (9) línguas passou a ser desafiadora e aberta a discussões. A ausência de estudos aprofundados com enfoque na definição do real perfil linguístico de regiões de Angola está na base destas divergências. Perante este quadro de incertezas, tendo em conta os postulados por Undolo (2016), é bem provável que, em Angola, existam mais de cem (100) línguas.

A título de exemplo, no contexto da Lunda Norte, apontando o seu aspecto etnolinguístico e cultural formado por diversos grupos e subgrupos, neste território, se falam mais de nove (9) línguas da família bantu, a saber: Cokwe, Xinge, Lunda, Ciluba, Ukhongo, Matapa, Holo, Khari, Bondo, Bángala, Musuco (Muaquixe, 2022).

Diante do interesse na administração e no fomento da situação linguística, o estado angolano implementa, no sistema de ensino, as línguas africanas de Angola, com grande demonstração na Lei nº32/20 que altera Lei nº17/16, no seu Art.º 16º. No entanto, esta lei, por razões óbvias, tem sido passível de discussões, até ao momento, quilo que a lei faz menção não se traduz em fatos, com efeito, “apenas o estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planeamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Calvet, 2007, p. 20-21).

O processo de ensino de uma dada língua, não pode ser visto como uma tarefa que, apenas, é necessária a criação de leis que legitimam este processo sob ponto de vista político, mas é, igualmente, de extrema importância que se reflita sobre as políticas significativas na sua forma de operacionalização, ou seja, é uma ação com tarefas estabelecidas desde o ponto de vista de recursos humanos (professores especialistas na área de línguas que ensinam), equipação das línguas com gramáticas, dicionários, currículos, programas contextualizados, enfim, para de fato responder as demandas e objetivos projetados.

A presente pesquisa, abordando “as políticas linguísticas: visitando o ensino da língua cokwe na Lunda-Norte, Angola” é justificada na necessidade de se olhar sobre o modelo implementado pelo estado angolano no ensino da Língua Cokwe (língua Cokwe), soma-se a isso, a ausência de conjunto de meios ou materiais necessários para o efeito, a língua Cokwe deve, antes, ser equipada com gramáticas, programas significativos e, sobretudo, com professores com especialização em ensino ou linguística cokwe. Por esta falta, o notório é o ensino da língua Cokwe no contexto da Lunda-Norte que ajusta-se, exclusivamente, em terminologias ou receitas de tradução de palavras e frases, desta forma dificilmente se vai desenvolver o conhecimento explícito. Portanto, urge a necessidade de se fazer escolhas de políticas linguísticas de ensino mais viáveis neste contexto.

À luz do exposto acima, se constitui como objetivo geral da presente pesquisa: discutir as políticas linguísticas que implicam no ensino da língua cokwe na Lunda-Norte, Angola e considerando o específico: refletir sobre a necessidade de criação de políticas significativas para o equipamento de língua Cokwe. Quanto à estrutura, a pesquisa está em quatro (4) seções, a primeira seção contextualiza as línguas africanas de Angola. A segunda aborda o equipamento linguístico para o ensino da língua cokwe na Lunda-Norte - Angola. A terceira apresenta a metodologia que incorremos para a elaboração deste trabalho. A quarta a última, apresenta, analisa e discute os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos informantes.

1.Contextualização das línguas africanas de Angola

Angola é um mosaico caracteristicamente multilíngue, predominam nela diferentes grupos que apresentam certas particularidades linguísticas, a citar, o grupo de origem Bantu, Khoisan e dos Vátua. As consideradas línguas bantu (LB) são da família Kongo-Kordofania, de subfamília Níger-Kongo, de grupo Bantu como, por exemplo, Cokwe, Umbundo, Kwanyama, Kikongo, Kimbundo, Oxindonga, Helelo, Xinge, Lunda, Ciluba, Ukhongo, Matapa, Holo, Khari, Bondo, Bángala, Musuco entre outras.

As línguas bantu, no contexto angolano, são, na sua maioria, que apresentam um número de falantes geograficamente mais elevado, por isso, são faladas em todo território angolano, na zona étnica dos Ovimbundos predomina a língua bantu umbundo, na zona dos ambundos o kimbundo, na zona dos Bakongos o kikongo, na zona dos tucokwe a língua cokwe, ainda assim fala-se Nyaneka, Helelo, Kwanyama, Oxindonga, entre outras línguas no território angolano tal como já antes dissemos.

A respeito das línguas de origem Khoisan, são faladas atualmente em território mediado por deserto do Calahari (Namíbia, Botswana e África do Sul), possuem uma representatividade linguística menor da África Austral. Pois, considerando estudos linguísticos, os Khoisan de Angola são localizados na Zona do Mupa, tal zona é influenciada pelo grupo etnolinguístico ambó e no baixo Cunene. Predominam como línguas faladas por povo Khoisan o kankala (bosquímano) e vakankala (hotentote), estas, por sua vez, têm como variantes: hotentote, kazama, kasekele e kwankala (Undolo, 2016).

As línguas de origem khoisan possuem um número mínimo de falantes e, por consequência disso, há, em Angola, poucos atestados que descrevem-nas. Por causa deste quadro, estas línguas incorrem o risco de estarem em vias de extinção por falta de incentivo, políticas linguísticas e publicações que visam preservar e fomentar essas línguas (Santana & Timbane, 2022).

A respeito do povo vátua, por ser um grupo etnolinguístico menor, kwisi e kwepe são línguas características ou faladas por este povo, habitam as margens do Rio Curoca e uma pequena faixa do deserto do Namibe (Undolo, 2016; Zau, 2011). De igual modo, é notório que, na zona dos Bakongos, as línguas africanas de Angola concorrem num mesmo espaço com o Lingala que, sendo falada no noroeste da República Democrática do Congo e na República do Congo Brazzaville, é uma língua transfronteiriça.

O lingala, em Angola não faz parte do conjunto das nossas línguas nacionais, porém, com o andar do tempo e a evolução das sociedades, tem vindo a ocupar um lugar de destaque. Depois da independência de Angola, em 1975, com a entrada no país de centenas de milhares de pessoas vindas do ex-Zaire, o lingala expandiu-se, tendo um estatuto próximo de língua nacional(...). Falar do estatuto ou função social do lingala em Angola é debruçar sobre um fenómeno complexo, tendo em conta o seu nível de abrangência e o carácter contrastivo que essa língua apresenta nessa sociedade: é a língua mais usada na sociedade informal (famílias, mercados, campos de futebol). (Ndombele, 2021, p.82).

Portanto, através da estalação da nação congo em Angola, a fixação do lingala tem grande amplitude em províncias da zona Norte (Zaire, Cabinda, Uige), no Leste (Lunda Norte, Sul e Moxico), no Nordeste (Luanda), sobre as províncias do Leste e Norte explica-se esta ocorrência porque as linhas divisórias entre essas províncias e a República Democrática do Congo são vizinhas, mas o caso de Luanda é explicado por ser grande praça de facilitação do comércio.

2. Reflexão sobre o equipamento linguístico para o ensino da língua cokwe na Lunda Norte-Angola

Há um distanciamento considerável no que diz respeito o ensino de língua Cokwe na LN, ao abrigo da Lei nº32/20 que altera Lei nº17/16, no seu Art.º 16.º, nos demais níveis ou subsistemas de ensino se pode utilizar as demais línguas africanas de Angola, ou seja, o estado angolano já legitima o ensino das línguas de Angola nas escolas, mas se esquece que, para o efeito, é fundamental o equipamento delas. Trata-se de um processo que precisa obrigatoriamente ser refletido antes de sua implementação, é preciso pensar como, onde e o que se pretende ensinar para desenvolver competência linguística em distintas áreas da gramática, tem de se ter em vista as estratégias adotadas com excelência e a preparação de programas e instrumentos que vão de acordo com as necessidades específicas do contexto onde as línguas serão ensinadas (Gaspar, 2015).

As políticas educativas sobre o ensino-aprendizagem de Cokwe, na Lunda Norte, precisam de estar equipadas de soluções direcionadas ao “desconforto” que se iguala à tradução de palavras e frases. Há uma compulsiva falta de ações sobre o ensino de língua Cokwe, não se entende quais programas, gramáticas de língua Cokwe ou objetivos pretendidos. Este fato estaria a beliscar e silenciar aquilo que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996, s.p), no seu Artigo 8º, evoca:

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. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futuras da língua.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016) sobre Censo 2014, Cokwe é a língua mais falada na província da Lunda Norte com 62%, isto possibilitou a sua inserção formal no processo de ensino-aprendizagem no primário até ao médio. A decisão para a implementação de línguas africanas de Angola partiu do estímulo que a UNESCO fez em todos os Estados Membros para fomentar e resgatar as suas línguas nativas.

O grande equívoco, nesta decisão, por parte do estado angolano, foi mediante a falta de criação de políticas consistentes que sustentariam a inserção de língua Cokwe no Sistema de ensino, com enfoque nos professores especialistas em ensino ou linguística Cokwe, a elaboração de conteúdos programáticos contextualizados, o equipamento da língua Cokwe por meio de manuais como, por exemplo, gramáticas, dicionários, glossários para o efeito.

De modo genérico, a programação de matérias a lecionar em classes é realmente uma metodologia infalível no que concerne ao alcance das metas no ensino, é um processo que implica a sistematização de conteúdos dobrados ao currículo que caracteriza uma determinada classe.

Um programa de ensino remete-nos à série ordenada de operações que vão permitir preconizar objetivos determinados. Ainda assim podemos ler nos postulados de Diogo (2010, p.12) que o programa na área de ensino “orienta o conteúdo e o caminho a ser percorrido para alcance dos objetivos predeterminados no currículo”. É importante destacar que há uma limitação na elaboração de programa de Cokwe, não se conhecem as finalidades e os objetivos de ensino de língua Cokwe em classes.

O desenvolvimento curricular do estudante depende muito daquilo que o programa prevê pelo seu caráter descritivo e regulador, servindo como instrumento fundamental no ensino-aprendizagem, onde assentam os objetivos gerais, conteúdos a ministrar em cada ano letivo e/ou trimestre. Por conseguinte, à semelhança de programas de língua portuguesa produzidos em Angola pelo Ministério da Educação (MED), se constitui como prática fundamental para ensino de língua Cokwe, a elaboração de programas de classes caracterizados por eixos como introdução geral à disciplina, finalidade de disciplina, objetivos gerais de disciplina, conteúdos programáticos e processos de operacionalização, sugestões metodológicas, avaliação e bibliografia.

Ainda assim, o conteúdo a ministrar no ensino de Cokwe deve estar ligado à gramática, sua operacionalização deve ser feita consoante a classe, quer dizer que, tudo que será tratado na gramática, vai obedecer aos objetivos de uma dada classe, com uma grande preocupação no aperfeiçoar de Cokwe no âmbito da escrita e fala, proporcionando ao aluno competência linguísticas em diferentes eixos de estudados na gramática.

No processo de ensino-aprendizagem de língua Cokwe, a complementaridade entre a programação gramatical e textual é fundamental, para isso, o estudo gramatical deve ter texto como elemento central de análise linguística, fazendo, deste modo, com que haja confluência entre dois elementos importantes da língua.

3.Desígnio metodológico

Antes demais, importa sublinhar que a presente pesquisa discute um assunto consubstanciado ao campo do saber intitulado “políticas linguísticas”, com enfoque no ensino da língua Cokwe na Lunda Norte/Angola. A sua base metodológica discorre sobre a pesquisa descritiva.

E a metodologia descritiva implicou nos dados quantitativos para analisar o conhecimento explícito que os informantes possuem sobre diferentes eixos ou tratados da gramática de língua Cokwe, tal como podemos ler em Cervo, Bervian e Silva (2014, p. 61-62):

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona factos ou fenómenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenómeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (...). São utilizados, como principais instrumentos de colecta de dados, a observação, a entrevista, o questionário e o formulário.

Com efeito, o objeto que serviu como instrumento para a obtenção dos dados quantitativos desta pesquisa foi o questionário com questões baseadas em distintos eixos gramaticais para satisfazer o definido. Fizemos análise linguística do questionário em termos de eixos de gramática, ou seja, analisamos a dimensão de classe, plural e ortografia de palavras considerando que a língua Cokwe é, de certo modo, de natureza prefixal para de fato fazermos juízos de conhecimento intuitivo que os falantes possuem sobre ela no contexto da Lunda Norte.

4.Apresentação, análise e discussão dos resultados

Num universo de 35 informantes (alunos), como conferido anteriormente, os dados que se seguem foram coletados por meio de um questionário de perguntas fechadas, ajuizando que o grupo de informantes é representativo. Os alunos foram selecionados aleatoriamente para se intuir o nível do conhecimento explícito que possuem sobre Cokwe

em diferentes eixos gramaticais, para que, deste modo, satisfaçam as necessidades da pesquisa.

Todos os informantes são residentes em diferentes localidades da cidade do Dundo, a ocupação ou profissão de cada um deles é estudantil, consideramos este critério de seleção pelo fato de nossa pesquisa discutir as formas de políticas linguísticas não significativas de ensino de Cokwe implementadas pelo estado angolano.

Nas três tabelas que se seguem, a tarefa da tabela 1 assenta num exercício de identificação de classe de palavras em Cokwe, a tabela 2 a sua tarefa assenta na forma ortográfica de palavras em Cokwe e, no entanto, a tabela 3 fundamenta a indicação do número (singular/plural) de palavras em Cokwe tal como podemos conferir abaixo:

Tabela 1: Classe de palavras em língua Cokwe

Palavras	Classe	Percentagem
<i>atu</i> (pessoas)	1- um	55%
	4- mi	15%
	2- a	30%
Total		100%
<i>Mupema</i> (bom)	4- mi	60%
	5-li	6%
	1-um	34%
Total		100%

Fonte: Dados da pesquisa

Antes demais, importa abordar que, as classes dos nomes das LB, são identificadas através de prefixos, ou seja, são os prefixos que distinguem a classe de cada palavra. Considerando a dimensão gramatical, sobretudo o conhecimento explícito dos informantes sobre a classe pertencente a palavra *atu* (pessoas), 55% indicaram a classe 1-mu; 15% optaram por classe 4- mi, enquanto que 30% determinaram de forma acertada a classe 2- a.

Outrossim, a respeito da palavra *mupema* (bom), 60% indicaram a classe 4- mi, 6% a classe 5-li e, portanto, 34% acertadamente indicaram classe 1-mu, de fato há uma amostra clara, nesta questão, de que os informantes possuem conhecimento pouco significativo sobre identificação de classes gramaticais de palavras na língua Cokwe.

Tabela nº2- Formas ortográficas de palavras

Palavras	%	Total
<i>Mutfu</i>	75	100%
<i>Mutu</i>	25	
<i>Phó</i>	67	100%
<i>Pwo</i>	33	
<i>Muatha</i>	53	100%
<i>Mwatha</i>	35	
<i>Mwata</i>	22	

Fonte: Dados da pesquisa

A ortografia leva-nos a normas que regem os princípios da grafia correta das palavras, discutindo a respeito de algumas formas consideradas corretas de palavras na língua Cokwe, no primeiro caso, 75% de informantes indicaram *muthu* e 25% corretamente indicaram *mutu*; *phó* com 67 % e *pwo* de forma correta 33%; na mesma senda, a forma escrita *muatha* teve indicação de 53%, *mwatha* 35% e a forma considerada correta *mwata* 22%.

Tabela nº 3- Indicação de plural em língua Cokwe

Palavras	Número	Porcentagem
<i>Yilwa</i> (cascas)	Plural	55%
	Singular	45%
Total		100%
<i>Malo</i> (lares)	Plural	34%
	Singular	66%
Total		100%
<i>Liwe</i> (pedra)	Plural	85%
	Singular	25%
Total		100%

Fonte: Dados da pesquisa

Esta questão parte da necessidade de se optar em explorar ao informante a dimensão consubstanciada na identificação de número de uma determinada palavras na Língua Cokwe, com efeito, acordo com os informantes, relativamente ao caso *Yilwa*, 55% assinalaram corretamente o número plural, 45% singular; para *malo*, 34% apontou de forma acertada o plural, todavia, 66% optou em número singular; por fim, em *liwe*, 85% assinalou plural e, no entanto, 25%, de forma exata, para singular.

4.1. Discussão síntese do questionário aplicado aos informantes

A construção do conhecimento explícito da língua implica a aprendizagem significativa da gramática, trata-se de competência que o falante tem sobre a língua que faz uso. Pois, é necessário que se exerça ação sobre a língua Cokwe partindo do seu planejamento ou equipamento com gramáticas, programas explícitos, entre outros materiais para a sua melhor operacionalização no ensino. Duarte (2008, p.17) ao debruçar-se sobre o conhecimento explícito assegura que:

designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam e uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as

unidades da língua (...), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas, caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas do uso oral e escrito da língua (...).

À semelhança do pensamento exposto acima, os resultados do inquérito mostram claramente um distanciamento sobre o conhecimento explícito da língua Cokwe, dificilmente terão este conhecimento enquanto não estudarem a língua na vertente da gramática ou seja, ter capacidade de identificar e nomear as unidades da língua Cokwe as suas regras de combinação e todos os processos implicados. Por isso, evocamos mais ações sobre a língua Cokwe partindo do seu equipamento, sobretudo.

Os alunos precisam aquilo que a teoria cognitiva de aprendizagem chama à razão, o conteúdo programático deve, significativamente, proporcionar um ambiente que facilite compreender agir e relembrar.

A teoria cognitiva da aprendizagem contribui de forma significativa para a prática docente, principalmente no que diz respeito à forma com que os conteúdos são apresentados e à promoção de atividades que proporcionem maior grau de compreensão e retenção dos conteúdos estudados (Tibáo & Sbrano, 2021, p.13).

Por esta razão, representa ação desfavorecida nas escolas, o ensino de uma dada língua sem gramática que prescreve as suas dimensões ou eixos gramaticais, ou seja, a nível morfosintático, fonético-fonológicas, semânticas entre outros, este facto persiste no processo de ensino-aprendizagem de língua Cokwe na Lunda Norte, no entanto, há razões óbvias de pensar sobre as formas de ensino de língua Cokwe propriamente dito, começando com o equipamento desta língua com gramática para a sua operacionalização nas escolas, olhar sobre os profissionais formados em linguística ou ensino de cokwe, produção de currículo e programas lógicos e contextualizados.

Considerações finais

A preocupação com as políticas linguística é tida como questão desafiadora, serve de escopo de abordagem de diferentes estudiosos, é um assunto que se vem mostrado cada vez mais no campo que aborda a planificação ou equipamento de uma dada língua. As principais conclusões desta pesquisa indicam que:

Há um distanciamento considerável e urgentes necessidades de adoção de políticas claras e significativas para ensino de língua Cokwe, não se pode continuar com a ideologia de tradução de palavras e frases de cokwe para português como se fosse ensinar a língua. Há uma compulsiva falta de ações sobre o ensino de Cokwe, não se entende quais programas, gramáticas de língua Cokwe ou objetivos pretendidos.

O processo de ensino de uma língua, não pode ser visto como o necessário, apenas, criar leis que a legitime sob ponto de vista político, mas que se reflita sobre as políticas significativas na sua forma de operacionalização, partindo de recursos humanos (professores especialistas na área de línguas que ensinam), equipamento das línguas com gramáticas, dicionários, currículos, programas contextualizados, enfim, para de fato responder as demandas e objetivos projetados.

Ainda assim, é notório nos resultados do inquérito o claro distanciamento sobre o conhecimento explícito da língua Cokwe pelos informantes, não se trata de um processo de pouca ação, mas que precisa de mais engajamento ao traçar políticas linguísticas para que se estude a língua na dimensão da gramática como em outros aspectos, pois, é essencial que os falantes tenham capacidade de identificar e nomear as unidades da língua Cokwe, as suas regras de combinação e todos os processos implicados.

Referências

- Angola Lei nº 32/20, de 12 Agosto: *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República. I Série, nº 123.
- Calvet, L-J. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva da, R. (2014). *Metodologia Científica*. 6.ed. São Paulo, Pearson Education.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda, Plural.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa, Ministério da Educação/ Direcção geral de inovação e Desenvolvimento curricular.
- Gaspar, S. I. N. F. (2015). *A Língua Portuguesa em Angola: contributos para uma metodologia de Língua Segunda*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- INE. (2016). *Resultados definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação-2014. Província da Lunda Norte*. Luanda, INE.
- Muaquixe, J. C. (2022). *Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos municípios 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.
- Ndombele, E. D. (2021). Reflexão sobre as Línguas Nacionais no Sistema de Educação em Angola. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, Lisboa, vol.31, nº1, p. 71-89.
- Santana, Y. F. D. & Timbane, A. A. (2022). *Evidências Sociolinguísticas da Variedade Angolana do Português e o Combate ao Preconceito Linguístico*. In: Timbane, A.A., Sassuco, D.P., Undolo, M.E. da S. (Org.). *O português de/em Angola*. São Paulo, Opção Editora.
- Tibáo, L.A.T. Sbrano, V.C. (2021). *Guia de Introdução às Teorias Cognitivistas da Aprendizagem: um ensaio de inserção da teoria na prática do ensino de ciências na natureza*. Brasil.
- Undolo, M. (2016). *A Norma do Português em Angola: subsídios para seu estudo*. Caxito, ESP-Bengo.
- Timbane, A. A.; Tamba, P. (2021). O papel da língua na interpretação das culturas em África. *Revista Africas*. Vol.8, nº16, p.116-132.
- UNESCO. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, UNESCO, 1996.
- Zau, D. G. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Tese. 2011, 204f. Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã.

ORGANIZADORES DO E-BOOK

ALEXANDRE ANTÔNIO TIMBANE, Pós-Doutor em Estudos Ortográficos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015), Pós-Doutor em Linguística Forense pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (2014), Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique (UEM). É Licenciado e Bacharel em Ensino de Francês como Língua Estrangeira (2005) pela Universidade Pedagógica-Moçambique (UP). Docente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês na Bahia. Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, línguas africanas e Brasileiras (ISSN: 2764-1244).

RAQUEL MEISTER KO FREITAG, Professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, estuda o processamento da variação linguística, observando pistas corporificadas de esforço, atenção e emoções. Atua em estudos de reprodutibilidade em linguística e em psicologia experimental, em iniciativas de grandes grupos, e participa da constituição da Rede Brasileira de Reprodutibilidade na Ciência. Pesquisadora Associada da Rede Nacional de Ciência para Educação (CpE) e editora-chefe da Revista da ABRALIN. Desenvolve atividades de popularização da ciência e estímulo à pesquisa na educação básica, com o projeto Cienart e com a organização da Feira Científica de Sergipe durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e a publicação da revista Feira de Ciência & Cultura, específica para a publicação de relatos de pesquisa desenvolvida pela educação básica. Coordena o Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação Linguística (LAMID) da Universidade Federal de Sergipe. Foi vice-presidente da Associação Brasileira de Linguística ABRALIN (2019-2021), gestão que implantou a série Abralín ao Vivo e o evento online Linguisttweets. Foi vice-presidente da associação do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste, por duas gestões, (2019-2020 e 2021-2022). Foi secretária da Associação Sergipana de Ciência ASCi (2016-2018). Atualmente, é coordenadora da área de Letras/Linguística do Comitê de Assessoramento do CNPq (2021-2024) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

MINIBIOGRAFIAS DOS AUTORES (em ordem alfabética)

ADILSON WAGNER OLIVEIRA DE MATOS, brasileiro, mestrando na Universidade Federal de Sergipe, graduado em Letras Português e francês pela Universidade Federal de Sergipe e mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade - GELINS. Foi professor de língua portuguesa e cultura brasileira - ASAV - Serviço Jesuíta a migrantes e refugiados - BH. Tem interesse em sociolinguística variacionista, em processamento da variação linguística e fonologia. Tem experiência no ensino de língua francesa e portuguesa para estrangeiros.

AMIDO BALDÉ, guineense, graduando em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Sergipe. Participou como bolsista do PIBID na área de Língua Portuguesa; bolsista do PIBIC vinculado ao projeto: Políticas e Direito Linguístico na Guiné-Bissau e bolsista do PIMAEE. Voluntário no projeto de Iniciação Científica e de Extensão Comunidades Leitoras; voluntário no NAIR - Núcleo de Acolhimento de Imigrantes e Refugiados e do projeto Letramento em Português - entre leituras e escritas. Presidente da Associação de Estudantes Estrangeiros na Universidade Federal de Sergipe.

BRUNO ELÍDIO FUTIA MUTAMBULENO, angolano, Licenciando em Ensino de Língua Portuguesa na Escola Pedagógica da Lunda Norte, Universidade Lueji Ankonde, Angola. Professor na Escola do Magistério do Cambulo. Lecciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Metodologias de Ensino de Língua portuguesa. Participou no VII Seminário Internacional História e Língua: Interfaces Brasil 200 - A Língua Portuguesa, organizado pela Universidade de Évora, UNESCO e CIDEHUS (UÉVora).

CIRO LOPES DA SILVA, guineense, Licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Colaborador de grupos de pesquisas sobre a história da África.

DANIEL ESCOREL, Doutorando em Estudos Culturais, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Instituto de Ciências Sociais - Universidade do Minho, Daniel Escorel é investigador e produtor cultural. Mestre em Desenvolvimento e Ação Cultural pela Universidade de Lille, em França, e licenciado em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, é atualmente doutorando em Estudos Culturais na Universidade do Minho com uma bolsa de investigação para doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal (FCT), com o projeto Políticas culturais para o multilinguismo na CPLP. Trabalhou junto a organizações como o Secretariado Executivo da CPLP, o Consulado Geral de Portugal em São Paulo, a Mostra de Cinema de São Paulo, a Associação Cultural Videobrasil e o SESC São Paulo. Como editor independente publicou duas edições digitais sobre políticas culturais internacionais no mundo de língua oficial portuguesa, financiados pelo Instituto Camões e pela Secretaria de Cultura e Indústrias Criativas do Estado de São Paulo. Faz parte da rede de Alumni da *Cultural Relations Platform* da Comissão Europeia.

DAVI BORGES DE ALBUQUERQUE, brasileiro, Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Associado da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Nankai (China). Estágio pós-doutoral no PPLIN (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador da Comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Membro dos seguintes grupos de pesquisa: NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário), da Universidade Federal de Goiás (UFG); GEPLÉ (Grupo de Estudos de Linguística Ecolinguística), da UnB; e GEPLI (Grupo de Estudos de Português Língua Internacional), da UERJ.

ÉDIPO SANTANA BISPO ANDRADE, brasileiro, Professor de Língua Inglesa da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE); Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PROFLETRAS/UFS/SC); e graduado em Letras Português-Inglês - Licenciatura pela mesma instituição. Além disso, é doutorando na linha de pesquisa Linguagem, Usos e Tecnologias; na área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS (PPGL/UFS). Atualmente, desenvolve pesquisa acerca das metáforas conceituais presentes no pajubá na perspectiva da Semântica Cognitiva.

EMILLY SAMPAIO SILVA VELOSO, brasileira, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL-UEFS). Licenciada em Letras, pelo Instituto de Humanidades e Letras, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Campus dos Malês, São Francisco do Conde -BA.

GISLENE LIMA CARVALHO, Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Coordenadora de língua espanhola no Núcleo de Línguas-UNILAB. Membro do grupo Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS). Desenvolve e orienta trabalhos na área de Ensino de Português como Língua Adicional, com foco na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Políticas Linguísticas, Lexicologia e Lexicografia.

GREGÓRIO FIRMINO, moçambicano, docente na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Linguística e Literatura, doutorado em Antropologia Linguística pela Universidade da Califórnia, em Berkeley (Califórnia, Estados Unidos). Leciona as disciplinas de Sociolinguística, Antropologia Linguística e Metodologia de Investigação. Exerce o cargo de Director do Curso de Doutoramento em Linguística. Interessa-se por aspectos sociolinguísticos que resultam do multilinguismo prevalente em países pós-coloniais como Moçambique. Fez investigação sobre políticas linguísticas e implantação do Português em Moçambique. Atualmente, desenvolveu interesse em assuntos relacionados com ordenamento linguístico, construção e reificação de categorias etnolinguísticas em Moçambique.

JOÃO MUTETECA NAUEGE, angolano, Doutor em Linguística. Professor na Universidade Lueji A'Nkonde, Angola. Investigador do CEL, Universidade de Évora, Portugal. Leciona Sociolinguística, Fonética e Fonologia, Semântica e Pragmática da Língua Portuguesa, Linguística Aplicada e História do Português na Escola Pedagógica da Lunda-Norte. Na Faculdade de Direito é professor regente de LP e Trabalho de Fim de

Curso, conta com vários artigos científicos publicados em revistas internacionais na Itália, Portugal, Brasil e Angola, já orientou vários trabalhos científicos na graduação e pós-graduação.

JONAS TEMBE, moçambicano, Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais e Doutorando em Linguística na Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. Docente no Departamento das Ciências da Comunicação na Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique.

JOSÉ CORINDO MUAQUIXE, angolano, graduado em ensino de língua portuguesa pela Escola Pedagógica do Dundo/Angola afecta à Universidade Lueji A'nkonde/ULAN. Autor de vários artigos científicos. Participou de encontros científicos nacionais e internacionais, com realce a V Semana de Letras da UNILAB "Malês: todas as linguagens em respeito às diferenças"; Lançamento virtual do e-book "Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique", Iª Conferência Internacional de Educação e Formação de Professores da Escola Pedagógica do Dundo, entre outros.

JÚLIO MÁRIO SIGA, Mestre em Ensino do Português Língua Não Materna - Português Língua Estrangeira e Língua Segunda pela Universidade do Minho (Braga, Portugal). Professor Associado na Faculdade de Letras da Universidade Amílcar Cabral e Coordenador em exercício do referido curso; Professor Convidado e Orientador de Monografia na Escola Superior da Educação - Unidade Tchico Té, na Universidade Jean Piaget e na Universidade Católica (Bissau, Guiné-Bissau). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Didática e Literatura.

KEILA VASCONCELOS MENEZES, brasileira, graduada em Letras Português e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente, é doutoranda em Linguística pela mesma universidade, e integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS), com o financiamento CAPES. Entre suas áreas de interesse está a variação linguística e os processos fonológicos na Língua Portuguesa.

KIALUNDA SOZINHO KIALANDA, angolano, Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2023). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Participou de diversos projetos de pesquisa, de iniciação científica e de extensão na UNILAB. Tem experiência no ensino da língua portuguesa e no ensino de línguas angolanas.

LAYLA DA ROCHA DANTAS, Graduada em Psicologia na UNIME e Graduando em Pedagogia na Universidade de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab-Malês), especialista em *avaliação psicológica*, atuante na área clínica, natural de Salvador-BA, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID/2018-2019.

LÚCIA VIDAL SOARES, portuguesa, Docente (aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e no Instituto Politécnico da Lusofonia. É doutora em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro, Mestre em Relações Interculturais (Universidade Aberta) e licenciada em Filologia Românica (Linguística) na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Tem experiência no ensino de Português

e Francês no Ensino Básico e no Secundário. Participou em júris de mestrado e doutoramento e formou professores na área da Interculturalidade, do Plurilinguismo e do PLM e do PLNM. Colaborou na formação de professores em Timor-Leste e em Angola. Foi coautora de manuais de formação de docentes para Angola, responsável e coautora pela elaboração de vários manuais escolares para Timor-Leste e também para Portugal. Produziu vários livros, capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais.

MANOEL CRISPINIANO ALVES DA SILVA, brasileiro, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UEFS e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dedicar-se ao estudo da variação morfossintática no intercâmbio sociolinguístico entre o português falado em Luanda, capital de Angola e o português brasileiro (PB) falado na região do semiárido da Bahia, analisando as semelhanças e as diferenças entre ambas as variedades do português, investigando os efeitos do contato linguístico na formação dessas variedades.

MARIA GISELE PEREIRA DA SILVA, Graduanda do curso de Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Estagiária na Secretaria de Estado Da Educação (SEED) e possui qualificação na área de pessoas com *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade* (TDAH).

MARIA JOÃO MARÇALO, Doutora em Agregação em Linguística pela Universidade de Évora e pós-doutoramento em Linguística Aplicada- *Second Language Acquisition*, na Carnegie Mellon University, EUA. Docente de Linguística Portuguesa e Português Língua Estrangeira e foi diretora do Programa de doutoramento em Linguística na Universidade de Évora. É autora de livros e de vários artigos em publicações portuguesas e estrangeiras. É investigadora do Centro de Estudos em Letras CEL-UÉ, no Grupo de Pesquisa LinCo/USP e PLIP/Universidade Federal de Ceará.

MARIANA SANTANA SANTIAGO DE OLIVEIRA, Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e atualmente doutoranda em Língua Portuguesa, na mesma instituição. Trabalha com a descrição das orações relativas nas modalidades oral e escrita do português em Moçambique. Defendeu na dissertação de mestrado o trabalho intitulado “As orações relativas no português em Moçambique: um confronto entre fala e escrita”.

MARQUIZE SILVA DOS SANTOS, brasileira, mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora na linha de Descrição, Análise e Estudos Linguísticos. Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e suas literaturas, na mesma instituição. Trabalha atualmente como auxiliar de coordenação do Ensino Fundamental II, no Colégio Ideal.

PABLO DE SANTANA LOPES, brasileiro, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, com área de concentração em Estudos Linguísticos e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, possui especialização em Linguística e Formação de Leitores (2022) pela Faculdade Integrada Instituto Souza -

FaSouza, graduação em Gestão Financeira (2022) pela Universidade Estácio de Sá, graduação em andamento em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Sergipe, também é tradutor/intérprete de Libras (2018) pelo Instituto Federal de Sergipe - IFS e Instrutor/Interlocutor de Libras (2021) pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo.

PANSAU TAMBA, guineense, doutorando em Letras pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil; Intérprete estagiário na Comissão da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental CEDEAO, Abuja, Nigéria (2023); Mestre em Interpretação de Conferências pela Universidade Pan Africana, Buea, Camarões (2022); Graduado em Humanidades Interdisciplinar pela UNILAB Campus dos Malês, Bahia, Brasil (2021); Graduado em Gestão dos Recursos Humanos pelo ISEG, Ziguinchor, Senegal (2017); Primeiro Vice Coordenador do Departamento de Línguas e Culturas da Plataforma dos Estudantes Universitários Africanos (2021/2022).

PAULO SÉRGIO DE PROENÇA, brasileiro, Doutor, docente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, no Curso de Licenciatura em Letras; Coordenador do Projeto de Extensão “TV Matracas - Rede de Comunicação antirracismo e decolonial para os territórios e lugares da CPLP”; autor de Bem-aventurados são negros e negras: o Sermão do Monte em perspectiva afrodescendente, O protagonismo do Diabo em Machado de Assis e coautor de Revisitando Dom Casmurro: aspectos retóricos em conexão com a Bíblia.

PRISCILA BATISTA ARAÚJO DE ALMEIDA, brasileira, Mestranda em Linguística no PROLING/UFPB sob orientação da Dra. Carolina Gomes da Silva. Possui formação acadêmica na área de Letras e Linguística. Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba, cursando graduação em Letras - Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e pós-graduação lato sensu em Ensino de Língua e Literatura Hispânicas na Universidade Federal de Pernambuco, contando com mais três especializações: Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho na Universidade Federal do Piauí, Linguística e Formação de Leitores na Faculdade Venda Nova do Imigrante e Metodologia da Língua Espanhola e Língua Inglesa. Possui formação complementar em diversas áreas, com foco principal em estudos sobre prosódia e variação linguística. Participa ativamente em grupos/projetos de estudos/pesquisa, atuando profissionalmente como professora de espanhol e português, como L1 e/ou L2.

RAJABO ALFREDO MUGABO ABDULA, moçambicano, Pós-doutorando em Sociolinguística na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Doutor e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Licenciado e bacharel em Ensino do Português pela Universidade Pedagógica - Moçambique. Palestrante e autor de capítulos de livros e de artigos publicados em revistas científicas.

RONALDO MENDES, guineense, é licenciado em Línguas, Literaturas e Culturas (Português e Francês) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), onde se encontra a concluir o 2º Ciclo de Mestrado em Linguística. É formado em Formação Pedagógica Inicial de Formadores (JOVIFORM, Porto, 2021). Em 2022, na FLUP, colaborou

na organização de congressos internacionais de Sintaxe e Linguística Forense e participou como orador na palestra sobre o português na Guiné-Bissau, promovida pela Reitoria da Universidade Porto. É poeta e cronista, com poemas e crônicas já publicados.

ROSEMEIRE SELMA MONTEIRO-PLANTIN, brasileira, Professora Titular da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência em Ensino de Português como Língua Materna e como Língua Estrangeira, com ênfase no processo de Internacionalização da Língua Portuguesa. Vice-Presidente da Associação Brasileira de Fraseologia. Conselheira da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira. Coordenadora do Curso de Graduação da UFC (27/11/2008 a 01/03/2011). Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Linguística da UFC (2015-2017) e (01/08/2019 a 31/07/2021). Autora do primeiro Manual de Fraseologia dedicado ao ensino de língua materna publicado no Brasil - Fraseologia - Era uma vez um Patinho Feio no ensino de língua materna (2011).

RUFINO ALFREDO, moçambicano, docente da Universidade Púnguè (em Moçambique), Doutor em Ciências da Linguagem e Mestre em Linguística, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. É autor de várias comunicações sobre temas de Semântica e Sintaxe do Português, das quais algumas apresentadas em eventos multinacionais e internacionais. É investigador do Centro de Linguística da Universidade do Porto (em Portugal), no grupo de Semântica. Estuda a variedade do português em formação em Moçambique e algumas línguas moçambicanas de grupo bantu.

SILVESTRE FILIPE GOMES, angolano, Doutor e Mestre em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil); Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade Agostinho Neto, Angola; é Professor Auxiliar no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (Angola), onde leciona as cadeiras de Desenvolvimento Pessoal e Social e Diagnóstico da Educação de Infância. Terminologia e Ensino (LETENS). Desenvolve e orienta trabalhos na área de Ensino de Português como Língua Adicional, com foco na CPLP, Políticas Linguísticas, Lexicologia e Lexicografia.

As línguas africanas e o português na África lusófona: reflexões, descrições e políticas de ensino

Este e-book composto por vinte e quatro capítulos divididos em três seções busca apresentar pesquisas que descrevem e analisam as línguas africanas dos Países Africanos de Língua Portuguesa e as políticas linguística de convivência com a língua portuguesa, língua oficial. Muitas línguas africanas ainda não estão descritas, outras ainda sem padronização ortográfica, mas fazendo parte do cotidiano dos africanos. O português africano e as línguas gestuais/de sinais precisam de ser descritas por formas a avançarmos para a gramatização das variedades africanas de português. Para além disso, o e-book desconstrói a ideia de que os africanos não possuem línguas, só dialetos. Por outro lado, há necessidade de criação de dicionários e gramáticas que possam descrever tanto as línguas africanas quanto o português, língua oficial, sob o ponto de vista da Política Linguística.

Autores

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

