

6. A LEITURA EM PORTUGUÊS EM PAÍSES AFRICANOS:

Cabo Verde, São Tomé e Príncipe

*Francisca Izabel Pereira Maciel
Aracy Alves Martins*

Com os pesquisadores da literatura africana apreendemos a importância da aplicação de diferentes análises e interpretações para embasar o aporte crítico: a interdisciplinaridade como método. Com o povo caboverdiano aprendemos que a morabeza, misto de simpatia e delicadeza nativas, é a metáfora tatuada no corpo de versos e vozes que o vento leste traz até a beira-mar, na rebentação dos poemas insulares.

*Rubens Vaz Cavalcante, Intercambista na Uni-CV
("A lira cabo-verdiana na viragem do milênio", 2017, p. 41,
primeiro e segundo grifos são nossos)*

Língua, literatura, arte: sujeitos e produções de África

A proposta deste capítulo é propiciar um diálogo com as pesquisas que tematizam sobre os lugar(es) das línguas nativas e da língua portuguesa em países africanos – ex-colônias de Portugal

– e nossas experiências em dois projetos como professoras formadoras de coordenadores de alfabetização de Jovens e Adultos em Cabo Verde – CV e São Tomé e Príncipe – STP (2006-2011) e como coordenadoras de Projetos de Mobilidade UFMG/Capes/AULP (2013-2017). As questões que foram emergindo para nós, a partir das primeiras missões de trabalho, eram também comuns aos nativos: “Ensinar (aprender) qual Língua? Ler e (produzir) qual Literatura?”

Buscar conhecer a cultura local e compreender os tempos, os espaços dos cabo-verdianos e santomenses foi um aprendizado para nós, professores e alunos participantes dos Projetos de Mobilidade UFMG/Capes/AULP, no período de 2013 a 2017. O que trazemos neste texto retrata um pouco dessas vivências e aprendizagens atuando como professoras, coordenadoras de projetos em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe e orientadoras de mestrandos e doutorandos de países africanos, incluindo Angola e Guiné-Bissau.

Cabo Verde é um país insular localizado num arquipélago formado por dez ilhas vulcânicas na região central do oceano Atlântico. Conhecemos três delas. As ilhas de Santiago, onde fica a capital, Praia, local onde ocorriam as formações dos coordenadores de alfabetizadores de EJA, a ilha do Fogo, local onde foi desenvolvida grande parte do Projeto de Mobilidade, e a Ilha de São Vicente, onde foi realizada a pesquisa de doutoramento de Pereira (2016).

São Tomé e Príncipe não é um arquipélago, mas, sim, duas pequenas ilhas. A maior, São Tomé, é a capital. “Duas cabeças de alfinete cravadas no meio do oceano Atlântico”, como bem descreveu a poeta santomense Alda do Espírito Santo, e destino de muitos caboverdianos durante os longos períodos de seca, cantado pela Cesária Évora, na música “Sodade”:

Quem mostra' bo
Ess caminho longe?
Quem mostra' bo
Ess caminho longe?
Ess caminho
Pa Sao Tomé.

As primeiras experiências partiram de um convite para trabalhar a formação de coordenadores de alfabetização. Nesse sentido, já estava posto o nosso lugar: alfabetizar na língua portuguesa. E qual não foi nossa surpresa, ao nos depararmos em salas de aula com professores e alunos falantes de suas línguas nativas, em perfeita interação entre professor e alunos, mediados pela língua local, entretanto, os textos, as lições escritas no quadro negro, estavam em outra língua: português de Portugal. As leituras das lições escritas no quadro, literalmente, copiadas individualmente nos cadernos, eram lidas, relidas várias vezes pelos alunos e corrigidas oralmente pelo professor, estratégia para memorizar a língua oficial.

Este cenário foi determinante para redefinir nossa atuação em África, amparada em nossos princípios freireanos de que a escuta, o diálogo e o conhecimento de mundo são fundamentais para o ensino da palavra escrita; assim, reorganizamos nossas ações e, principalmente, nosso olhar para os países que se desnudavam para nós.

Buscar conhecer a produção acadêmica de africanos e seus países foi uma necessidade para que pudéssemos conhecer a história do ponto de vista dos nativos. O mesmo foi feito sobre a produção literária e cultural, como os contos, a poesia, a música, as artes em geral. Afinal, se estávamos atuando em uma parceria entre o Brasil e os dois países onde Paulo Freire teve uma ação efetiva, no processo de alfabetização logo após a independência

de Portugal, nossa expectativa era de que pudéssemos ter uma relação dialogada e consensual sobre o aprendizado da língua portuguesa.

O acordo de Cooperação Técnica e Científica firmado entre os países africanos e o Brasil estava em vigência desde a década de 1980. E na área da Educação, as demandas dos dois Ministérios da Educação tiveram, a partir de 2001, foco na alfabetização de jovens e adultos, razão pela qual fomos convidadas para compor a Equipe de Língua Portuguesa, sob a coordenação geral no Brasil da ONG Alfabetização Solidária (AlfaSol). Este acordo teve vigência em Cabo Verde até o ano de 2006 e, no caso de São Tomé e Príncipe, até o ano de 2011.

Tanto em Cabo Verde quanto em São Tomé e Príncipe, procuramos sempre partir das demandas do país para organizarmos nossas missões. A experiência em Cabo Verde foi, posteriormente, retomada com a aprovação do Edital Capes/AULP de Mobilidade entre a UFMG e a Universidade de Cabo Verde, a partir de 2013.

Até o encerramento do acordo de Cooperação Técnica e Científica com São Tomé e Príncipe, em 2011, foram realizadas cinco missões de trabalho, sempre voltadas para a formação de técnicos e coordenadores de turmas de alfabetização de jovens e adultos. Em 2013, a aprovação do Edital Capes/AULP possibilitou-nos, de certo modo, dar continuidade às ações que vínhamos desenvolvendo, desde 2006, em STP.

Língua

As semelhanças entre Cabo Verde e São Tomé vêm desde o modelo administrativo do período colonial. E a influência da língua crioula cabo-verdiana em São Tomé ocorreu principalmente nos períodos de grande seca no arquipélago, levando milhares

de caboverdianos a emigrarem para STP, para trabalharem na produção de cacau.

Como discutir o processo de ensinar e aprender a ler e escrever a língua portuguesa em países que têm suas línguas maternas, suas histórias e culturas? Desde as nossas primeiras missões, esse questionamento estava posto para nós e os nativos. E logo sentimos *in loco* o esforço dos países africanos, ex-colônias de Portugal, no sentido de resgatar suas línguas maternas.

Em Cabo Verde, isso fica mais evidente, uma vez que está previsto em sua Constituição a paridade entre língua oficial (Português) e língua materna (Língua Cabo-verdiana). Assim, a Constituição da República de Cabo Verde – CRCV (2010) declara que “o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em *paridade* com a língua portuguesa”, alegando que “todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las” (art. 9, n. 1 e seguintes, grifo nosso).

Nesse sentido, o professor universitário angolano, Silvestre Felipe Gomes, ex-mestrando do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG e atual doutorando do mesmo Programa, busca dar continuidade à sua investigação, ampliando o escopo para além de Angola, incluindo outros dois países: encontrar em São Tomé e Príncipe e em Moçambique se há “adoção de políticas educativas inclusivas, capazes de construir um bilinguismo oficial e com uma utilidade prática e prestigiosa” das línguas locais (GOMES, 2014, p. 146).

Na coleta de dados em Moçambique, para sua pesquisa atual, em andamento, Gomes se depara com uma das falas de um professor, que afirma sobre a subordinação das línguas residentes às línguas europeias, no período colonial:

Durante esse período, a língua de instrução era a língua portuguesa, tanto mais que, no meu tempo de escola [...], ainda havia mesmo uma

expressão dita na escola que era proibido *falar landinho* na escola [...] era proibido *falar dialeto* [...] era proibido *falar língua de cão* (prof. DK, grifos nossos).

Assim como Gomes (2014), muitos estudiosos consideram que, apenas nos países africanos de colonização lusitana, a língua oficial e de instrução continua sendo única: a língua oficial portuguesa, embora vários desses países sejam multilíngues. Nos tempos atuais, as perguntas de Cá continuam, em se tratando de Políticas Linguísticas: “por que não alfabetizar as crianças também na língua do convívio, da socialização e da interação social do cotidiano, a partir de uma perspectiva plurilíngue?” (CÁ, 2015, p. 20 *apud* MARTINS; GOMES; CÁ, 2016).

É importante registrar que os cinco países africanos de Língua Portuguesa encontram-se em situação semelhante: todos apresentam línguas crioulas, entretanto, apesar das batalhas, diferentemente em cada um, para reconhecimento de suas línguas maternas, utilizam como oficial a língua da colonização: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe (SEMEDO; MARTINS; GOMES, 2015).

Nesse sentido, o antropólogo da Universidade de Brasília, Wilson Trajano Filho, faz uma leitura desses rótulos, na atualidade.

Em antropologia, notadamente na antropologia africanista, tem prevalecido um modelo que concebe as sociedades africanas como *tribos*, isto é, como uma coletividade de pessoas integradas entre si em virtude de compartilharem uma língua, costumes, caráter, valores, identidade de grupo e uma história comuns. [...] Em larga medida, o modelo da tribo é um produto da ação classificatória do pensamento europeu, cuja origem pode ser encontrada nos processos históricos de construção nacional na Europa do século XIX, e que foi apropriado pelas Ciências Sociais como um modelo eficiente para realizar duas

operações classificatórias: (a) para demarcar a diferença entre os civilizados europeus e os “povos primitivos”, e (b) para estabelecer diferenças entre os diversos “povos primitivos” (TRAJANO FILHO, 2005, p. 67, grifo nosso).

É como se estivéssemos nos deparando com uma resposta para a pergunta levantada por Edson Borges, editor da revista *Estudos Afro-Asiáticos*: “Afinal, quais as formas que tal tensão, no passado, tomou entre nós?” (BORGES, 2005, p. 7).

Carlos Lopes, na conclusão de um texto deste século, da área de Economia do Desenvolvimento e Sociologia, discutindo questões atuais de globalização, afirma:

O mundo não vive um choque de civilizações. O mundo vive uma civilização humana diversa e plural. Entender este mundo requer uma abertura à diversidade e liberdade culturais [...] Mas, paradoxalmente, os seres humanos têm dificuldade em admitir que não existem identidades tão finamente definidas e classificadas. O desafio ético de hoje, esse passatempo dos filósofos, é admitir estas diferenças e considerá-las enriquecedoras (LOPES, 2005, p. 29).

Alda do Espírito Santo, poeta, ministra da Educação e Cultura, na pós-independência de São Tomé e Príncipe, literariamente, fala de *humanidade*:

Fui escrava... Escrava por ligação inerente a mim e aos filhos da minha cor... Posso uma escravidão feita pela força dos acontecimentos, pela projecção da humanidade... Fui escrava. Escrava pela vontade dos homens, pela força dos acontecimentos e da tirania da época. Não tenho pejo da minha escravidão. – A escravatura de preconceitos, das ideologias dos homens, contraditórias com as leis da lógica e da razão é a mais hedionda das escravaturas!... (ESPÍRITO SANTO, 1948, p. 1 *apud* COSTA ALEGRE, 2008, p. 31).

“Tudo o que pode ser explicado num tom de *humanidade*, [...] como um conceito inventado implicitamente pela autora do *Solo Sagrado da Terra*” (COSTA ALEGRE, 2008, p. 32, grifos do autor):

Um homem que pensa e vive uma ideologia não é um escravo, embora a humanidade o considere escravizado. Ele ri-se dos outros e se coloca acima deles... Por isso, ser descendente de escravos pode tornar-se um título de glória e não uma marca irrisória e vexatória. O negro vive e sente como nenhum outro povo de outra raça. Não é inferior. É que não existem povos inferiores, mas sim *inferiorizados*. Existe em todo o homem personalidade de se guindar à altura do génio; portanto a ideia de povos inferiores fica relegada a segundo plano... Os negros não são inferiores. Eles são homens. (ESPÍRITO SANTO, 1948, p. 1 *apud* COSTA ALEGRE, 2008, p. 31, grifo nosso).

Nesse sentido, pelo ponto de vista da Educação, a professora Nilma Lino Gomes, doutora em Antropologia Social, ex-ministra das Relações Raciais no Brasil, afirma que “a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos, como o do etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia”. Em cada um desses fenômenos, a diferença se instala, havendo uma tendência à superioridade de uns sujeitos sobre outros. “Falar em diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação.” (GOMES, 2007, p. 25).

Quando o Ministério da Educação de Moçambique decidiu “usar as 16 línguas nacionais a partir de 2017, ao lado do português, para facilitar o ensino às crianças moçambicanas” (IILP, 2015), o professor David Langa, docente da Universidade Eduardo Mondlane, já vinha se dedicando a esse projeto, trabalhando com línguas maternas africanas na Universidade, pelo ponto de vista da etnolinguística. Citando Duranti (1997), o professor considera a cultura como uma prática:

O relativismo linguístico advoga que a partilha de padrões de conhecimentos está por detrás da *visão do mundo de um indivíduo* como também no *sentimento de pertença a uma comunidade de fala*. Assim, conhecer a cultura é conhecer a língua visto que a cultura e a língua [são] realidades mentais. Deste modo, o objectivo da etnolinguística é de construir uma gramática não da língua, mas da cultura (Duranti, 1997). Referindo-se à comunicação, Duranti (1997: 37), na definição do significado indexal do signo, afirma que “a comunicação não é apenas o uso de símbolos (de crenças, sentimentos, eventos). É também uma forma de indicar, pressupor ou trazer para o contexto presente as crenças, sentimentos, eventos”. Em poucas palavras, *a cultura é uma prática* (LANGA, 2009, p. 2, grifos nossos).

Samima Patel, investigadora, professora da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, atuando nas áreas de Português e Metodologias de Educação Bilíngue, em pesquisa também realizada em Moçambique, anteriormente, posiciona-se sobre a educação bilíngue nesse país:

O discurso oficial e os documentos sobre as políticas do desenvolvimento curricular para o ensino primário parecem reconhecer a educação bilíngue assim como o professor de educação bilíngue, mas, do ponto de vista da efectivação de políticas de expansão, estes elementos não são tidos em conta. Por isso, o seu lugar no contexto educacional moçambicano é, ainda, incipiente, mas parece haver um espaço para o desenvolvimento gradual de programas de educação bilíngue (PATEL, 2006, p. 5).

De forma mais abrangente, pelo ponto de vista dos Letramentos Sociais, Street (2014), citando Grillo (1989), introduz:

Para evitar as armadilhas dessas extensões da noção de multiletramentos, tentei desenvolver a noção de *letramentos dominantes*, em

oposição a letramentos “marginalizados”, em analogia com alguns trabalhos da sociolinguística em torno da noção de língua dominante (GRILLO, 1989). Quando se fala de “padrão”, *fica parecendo que se trata naturalmente daquele que todos devem adquirir* (STREET, 2014, p. 148, grifos nossos).

E acrescenta, argumentando:

Quando se fala de *língua dominante*, levantam-se as perguntas: *como ela se tornou dominante? Como se reproduz? Como ela concorre com outras línguas, marginalizadas?* Um grande volume de pesquisa atual em etnografia do letramento começa a explorar as associações entre convenções culturais, práticas letradas, noções de si, pessoa e identidade e lutas pelo poder (STREET, 2014, p. 148-149, grifos nossos).

Street prossegue argumentando, finalmente, que “precisamos, assim, não só de modelos ‘culturais’ de letramento, mas de modelos ‘ideológicos’, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente *impostas*” (STREET, 2014, p. 149, grifo nosso).

O livro que temos e o livro que queremos

Apoiadas nos pesquisadores e estudiosos citados e, na perspectiva proposta por Street, em sintonia com os princípios freireanos, as ações desenvolvidas em Cabo Verde e STP foram de parcerias com a comunidade local, fosse ela acadêmica, das escolas primárias ou das comunidades locais: não ter ações impositivas, buscar coerência e adequação aos nossos propósitos e ao contexto sociocultural dos países, em hipótese alguma assumir postura que viesse nos configurar como neocolonizadoras.

Ao buscar essa coerência, todas as missões eram planejadas conjuntamente, primeiro ouvindo as demandas locais e, posteriormente, discutindo como viabilizá-las. Nessa construção

coletiva, foi iniciada, em 2007, a produção de manuais escolares santomenses, isto porque os materiais usados para alfabetizar os adultos santomenses eram manuais brasileiros: *Viver, aprender*. Interessante dizer que as autoras dessa coleção foram as principais coordenadoras dessa produção em STP, Cláudia Lemos Vóvio para Língua Portuguesa e Maria Amabile Mansutti para Matemática. Assim como nós, as autoras do livro usado na turma de alfabetização de jovens e adultos logo perceberam que aquele livro brasileiro não retratava a realidade santomense. E como retirar deles o primeiro e único livro de suas vidas? O país não dispõe de uma livraria e o livro era manuseado por todos em casa.

Assim como o livro de alfabetização de jovens e adultos, os manuais escolares usados nas escolas primárias de STP foram produzidos e editados por uma equipe portuguesa. Como já mencionado, o país não dispõe de uma livraria, por isso toda a produção é feita externamente. A análise desse material foi objeto de pesquisa de pós-doutoramento de Maciel, em 2016.

Vóvio relata sua indignação: “como aquele livro [referindo-se ao *Viver, aprender*] poderia ajudar aquelas pessoas a aprender a ler e a escrever em português, se tão distantes de suas realidades, seus saberes, seus valores e cultura?” (VÓVIO, 2012, p. 156).

Essas foram reflexões determinantes para pensar e produzir coletivamente o *livro que temos e o livro que queremos* (VÓVIO, 2012, p. 155). O processo de construção do manual foi longo e envolveu todas as duas equipes: brasileira e santomense. A produção desse livro demandou uma pesquisa de imersão nas comunidades litorânea, rural e urbana das duas ilhas. Conhecer a língua deles, as atividades cotidianas, os usos e funções da leitura e da escrita, a literatura local, as expectativas com o aprender a ler e escrever, nada seria possível, se esse processo não fosse construído conjuntamente e contando sempre com o mesmo grupo de especialistas brasileiros e a permanência do grupo de coordenadores santomenses. A certeza de que a cada missão iríamos trabalhar com o mesmo grupo alimentava-nos o desejo

de continuar o trabalho, mesmo com tantas adversidades como enfrentar a longa viagem, o calor da ilha, o receio do paludismo, gastroenterite, tuberculose e outras doenças comuns ao país.

O resultado foi a produção de um livro completamente diferente dos que encontramos lá, usados no sistema de ensino santomense, e à semelhança do período pós-independência, o livro de alfabetização era um livro santomense: *Sebê Nón: alfabetização inicial de jovens e adultos* (Imagem 1).



Imagem 1 - Capa e contracapa de *Sebê Nón* (2011)

Fonte: Fotografia realizada pelas próprias autoras.

O resultado foi uma produção muito bem cuidada, seja do ponto de vista editorial, textual, linguístico ou estético. Dividido em três módulos, o manual contempla as comunidades litoral, rural e urbana, com suas características, atividades culturais e econômicas, devidamente ilustradas, com fotografias bem produzidas: as moradias, a alimentação; as frutas, os peixes; a saúde e as doenças (paludismo, tuberculose, HIV). Todos os textos se tornaram cada vez mais adequados ao contexto local e, na maioria dos

casos, produzidos por santomenses, sejam eles textos informativos, da tradição oral, da música, e dos poetas da terra.

Os textos e músicas de tradição oral foram sempre que possível escritos na língua nativa e em português. O livro *Sebê Nón: alfabetização inicial de jovens e adultos* foi lançado nacionalmente, ao término do projeto deste acordo de Cooperação Técnica e Científica, no ano de 2011, assim como o livro *Cata D’Omali: cartas do Atlântico*, de 2012, em que há trocas de cartas entre as duas equipes (santomense e brasileira), que falam de suas experiências nas duas ilhas situadas no Golfo da Guiné.

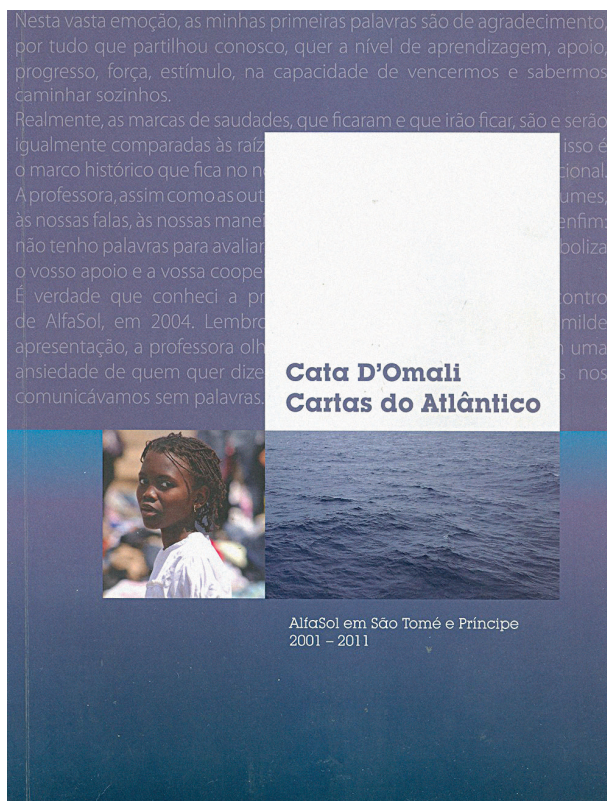


Imagem 2 - Capa de *Cata D’Omali: cartas do Atlântico* (2012)

Fonte: Fotografia realizada pelas próprias autoras.

Literatura

Enquanto personagem, o negro ocupa um lugar menor na literatura brasileira. [...]

E já de início se configura de modo inequívoco um dado fundamental para esta reflexão o fato de o negro estar presente *muito mais como tema do que como voz autoral*

Eduardo Duarte
(“O lugar do negro na literatura”,
2014, p. 151, grifos nossos)

Em se tratando de Literatura, embora no Brasil também o afrodescendente ocupe um *lugar menor... muito mais como tema do que como voz autoral*, os nossos projetos têm se empenhado na formação de leitores – leitores alunos, leitores professores –, em parceria com bibliotecas públicas ou escolares, nascendo da literatura oral – oralitura –, expressando os sentimentos africanos, em relação às riquezas naturais, às riquezas culturais, às lutas pela independência, à cidadania, à liberdade, à produção bilíngue, às artes, aos direitos humanos (SEMEDO, 2010; ESPÍRITO SANTO, 1978; DUARTE, 2013).

Para lá das variadíssimas causas endógenas e exógenas que me têm assaltado o espírito ou que me têm sido evidenciadas pelos *mass media*, há uma que ressalta em todos estes processos, que é, por assim dizer, um denominador comum: a procura de liberdade. LIBERDADE E DEMOCRACIA (DUARTE, 2013, p. 115).

Assim como quando se trata da Língua, em se tratando de Literatura, há novamente uma premência de *paridade*, não somente sob a questão de se considerar a oralitura, mas também com a expressão literária em língua materna, como se percebe no exemplo de Guiné-Bissau.

São linhas de poema-canto, poema-dito, poema-cantiga que se entrelaçam numa mistura de idiomas: o crioulo guineense e o português. Com a lançadeira em movimento espiralar esta banda se constrói com alusões, ironia, jogos infantis, brincadeiras e cantigas de roda presentes nas malhas metafóricas desta teada (SEMEDO, 2010, p. 46).

Pelo ponto de vista da formação de leitores (alunos e professores, dentro da escola e fora dela), no campo do letramento literário (PAULINO, 1999; PAULINO; COSSON, 2009), a professora Daniela Freitas (2019), da UFRN, a partir de sua investigação, no interior da Pesquisa em Rede CNPq, deixou um legado importante a cada pesquisador interessado: um quadro, por país, contendo as obras de literatura infantil em países africanos de língua portuguesa, com o objetivo de “*identificar, analisar e divulgar* livros de literatura infantil, que tenham representatividade nos países africanos de língua portuguesa, de modo a permitir circular diferentes representações culturais de cada um desses países” (FREITAS, 2019, p. 4, grifos nossos). Buscando não citar e valorizar apenas autores e obras, como Mia Couto, Ondjaki, Agualusa, Luandino, entre outros, consagrados e premiados, em Portugal, no Brasil e, sobretudo, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil/FNLIJ, da qual o GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – é um dos votantes, foram catalogadas ao todo 273 obras: Angola (126), Cabo Verde (92), Guiné-Bissau (5), Moçambique (41), São Tomé e Príncipe (9) (FREITAS, 2019).

A produção literária brasileira atravessa o Atlântico e pousa na Ilha de São Tomé

O Projeto UFMG/Capes/AULP em São Tomé e Príncipe teve como um desdobramento o estágio de dois meses da professora e especialista em literatura infantil, da FaE/UFMG, Celia Abicalil Belmiro. Juntamente com os alunos da UFMG, realizaram em uma das missões oficinas de “Literatura em espaços escolares e

não escolares”, em dois espaços: no Centro Cultural da Embaixada do Brasil em STP e na Biblioteca Nacional de STP.

Esse trabalho foi realizado durante a terceira missão, em janeiro de 2014, momento em que conseguimos levar um acervo de 500 livros de literatura infantil, doados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/FaE/UFMG) para São Tomé. Esse acervo foi alocado na Biblioteca Nacional, em uma sala mobiliada pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). A sala era equipada com mobiliário adequado para crianças, mas não dispunha de livros. Parecia que estava à nossa espera... A entrega do acervo foi comemorada como um grande evento nacional, com a presença de representantes do Ministério da Educação e Cultura, do embaixador, e divulgada na rádio e televisão locais.

A partir dessa entrega oficial, foram realizadas oficinas de literatura nesse espaço e planejadas idas de turmas de alunos à sala infantil. Foram momentos intensos de fruição, de interação entre leitores, adultos e crianças, professores e alunos, com os livros de literatura infantil, isso porque houve “tanto trabalho verbal quanto imagético e uma proposta de interação entre essas duas dimensões, de forma a construir um vasto campo de possibilidades de leitura” (BELMIRO, 2010, p. 406).

A professora Celia Abicalil, durante sua missão, não poupou esforços em seguir adiante com a iniciativa de levar o livro ao leitor, mobilizando os nossos alunos e coordenadores da Biblioteca Nacional a pôr em funcionamento o carro “Bibliomóvel”, estacionado há muito tempo no pátio da Biblioteca Nacional. Estando o Bibliomóvel em ação, foi levado para as escolas mais distantes do centro da capital, possibilitando às crianças o acesso aos livros, uma raridade no país.

Nosso objetivo era não só divulgar o espaço no interior da Biblioteca Nacional, mas também deixar que fosse de fato usado pelas crianças. Não poderíamos permitir que os livros ficassem

apenas no espaço da sala na Biblioteca Nacional, mas que fossem usados em outros espaços. Afinal, não gostaríamos que os livros tivessem o destino que vários acervos do Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) tiveram (ou ainda têm?), como a pesquisa de Aparecida Paiva (2012) apontou em seu livro *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. Nossa fantasia era “atravessa[r] pedra, fruto e alcança[r] o miolo do mundo” (QUEIRÓS, 2012, p. 23), afinal, já estávamos todos na linha do Equador.

Temos consciência de que há livros com características bem brasileiras, a começar pela escrita da língua. Não o fazemos como os portugueses, cabo-verdianos e santomenses, e isso não nos impede de compartilharmos a nossa produção literária com nossos irmãos africanos. Assim como foi feita a produção do manual didático para a alfabetização, nosso desejo é de que o acervo de literatura, em sua maioria de autores brasileiros, sirva de estímulo para a produção literária santomense, rica em tradição oral, musicalidade e poesias.

Arte

Em relação às Artes, manifestações das culturas de todos os povos, serão apresentadas aqui duas experiências: a primeira relativa ao campo musical; a segunda, à pintura. Juntamente a elas, Martins (2012) assim se expressa e manifesta seus sentimentos:

Quando pouse os pés na África, enternecem minhas memórias adivinhadas, sussurram meus antepassados saudosos, murmuram minhas histórias veladas, saciam-se minhas gulodices, dança meu corpo ritmado, enfim, amolece meu coração amoroso, *leve, leve*¹... (MARTINS, 2012, p. 71).

¹ “Leve, leve”, expressão santomense.

Cartografia das vivências sonoras em Cabo Verde

Em primeiro lugar, o professor de Música da Faculdade de Educação da UFMG, Marco Scarassatti, fez uma síntese das suas sensações, ao vivenciar Cabo Verde, em períodos de intercâmbio, sob o título: “Cartografia das vivências sonoras em Cabo Verde”.

O vento foi um cantante personagem de todas as histórias vividas [...] O vento também foi o sopro que acompanhou a palavra de todos, do sussurro ao grito, em todas as ilhas, idiomas e variantes. Como fala, verso, rima, relato, ou canção [...] Se em São Vicente escutei o batuque das escolas de samba de inspiração brasileira, em Santiago escutei o Batuco das meninas naquilo que antes fora o saco de roupa a ser lavado [...] Na enigmática ilha de Santo Antão, ouvi o pilão quebrar o milho e a água a correr da montanha para banhar o inhame. Conheci a rainha da Mazurca, moradora das Fontainhas, vila colada verticalmente à montanha; e a voz dos meninos cantores do Paúl, que se alternavam entre ela, as coladeiras e as mornas [...] De volta ao carnaval de Mindelo, saí pelas ruas acompanhando os Mandingas e, à noite, escutei um violão que muito acompanhou a Cesária Évora [...] A ilha do Fogo que eu conhecia era a Casa de Lava, filme do Pedro Costa, entretanto o Chã das Caldeiras estava interditado, soterrado pelas lavas do vulcão que, não havia muito, entrara em erupção [...] A manhã seguinte reservou uma grande alegria, numa van éramos todos de uma só família em visita aos parentes por toda ilha. Amizade, afeto, cachupa e grogue. Dos melhores passeios da minha vida [...] Reescuto aqui cada um desses momentos como quem olha para uma cartografia e identifica parte das experiências vividas (SCARASSATTI, 2019).

Uma apresentação musical, com o título “Crônicas sonoras de Cabo Verde”, e com a participação do professor Pedro Matos, natural da Ilha do Fogo – Cabo Verde, foi apresentada pelo professor Scarassatti, de modo brilhante, no Teatro Espanca, em Belo Horizonte, em agosto de 2019.

O olhar do estrangeiro no cotidiano das mulheres de São Tomé e Príncipe

Desde o primeiro momento em que conhecemos a mulher santomense, temos a certeza de estar diante de uma mulher forte, e essa conquista vem sendo feita ao longo do período pós-independência. Apesar do alto índice de analfabetismo feminino, o direito à educação vem sendo reivindicado, como bem demonstra o cartaz abaixo fixado em uma escola primária na Ilha do Príncipe, em 2008.

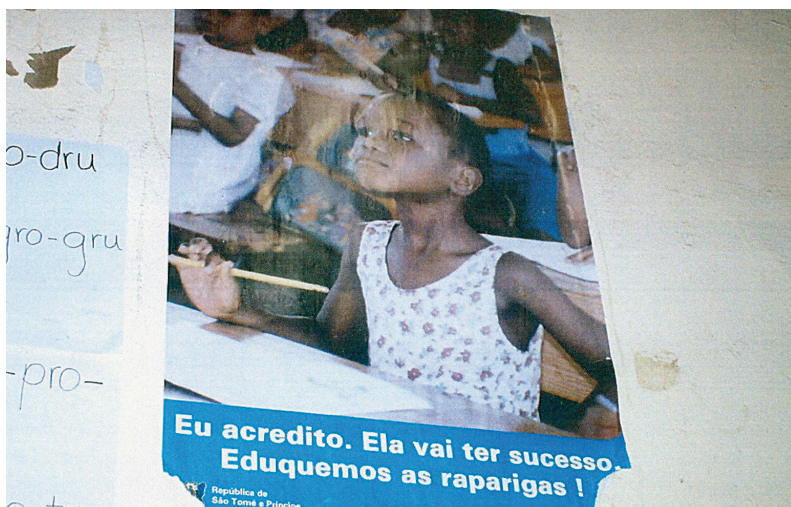


Imagem 3 - Cartaz

Fonte: Arquivo pessoal de Maciel.

A imagem das meninas (raparigas) dentro de uma sala de aula e o olhar atento de uma delas, com sua cabeça, a postura de seu corpo me fazem acreditar que elas sabem o que querem e, se sabem, alcançarão o sucesso. Eu também acredito! Acredito que a educação possa fazer a diferença na vida e na postura das pessoas; que o aprender a ler e a escrever ainda que seja como uma segunda língua, como é o português para os santomenses, possa servir de elo e preservação da cultura de vocês (MACIEL, 2012, p. 95).

Assim como Maciel (2012), o graduando de Artes, Welington Dias, durante seu estágio no Projeto de Mobilidade ficou impressionado com a mulher santomense. Suas impressões foram expressas nas pinturas que Dias criou acompanhando o cotidiano dessa mulher forte: durante todo o dia tem seu filho amarrado às costas, trabalha como vendedora de peixes (palaê) pelas ruas da capital, carregando a bacia de peixes, bananas ou fruta-pão à cabeça; na barraca de ervas no mercado; no rio lavando roupas. Suas atividades começam antes do raiar do sol e encerram à noite, ajeitando a comida para a família e, quando podem, participando em turmas de alfabetização de jovens e adultos.

As cores das saias rodadas; dos turbantes e do pano que amarra o filho ao seu corpo dão às mulheres santomenses uma beleza única. E essa beleza foi retratada por Welington Dias, durante seu estágio sanduíche em STP.

Conquistar a confiança do santomense para ser fotografado não é uma tarefa simples; sentem-se invadidos, usados por turistas, razão pela qual são arredios a esse tipo de abordagem. Entretanto, a confiança no trabalho realizado pelo grupo pertencente ao projeto abriu as portas para que Welington realizasse seu trabalho. Fotografou mulheres em seus contextos, em suas localidades e, em seguida, pintou-as em grandes telas.

O resultado final foi a grande exposição *São Tomé por novos olhares* (DIAS, 2014) (Imagens 4 e 5) em uma das roças onde residiam muitas delas. Posteriormente foram expostas as telas no Centro Cultural da Embaixada do Brasil em São Tomé, com a presença das mulheres retratadas e de autoridades santomenses. Esse trabalho de pintura foi estendido aos muros de escolas, com a participação de alunos nos desenhos e na produção das tintas artesanais produzidas e ensinadas por Welington Dias aos santomenses.

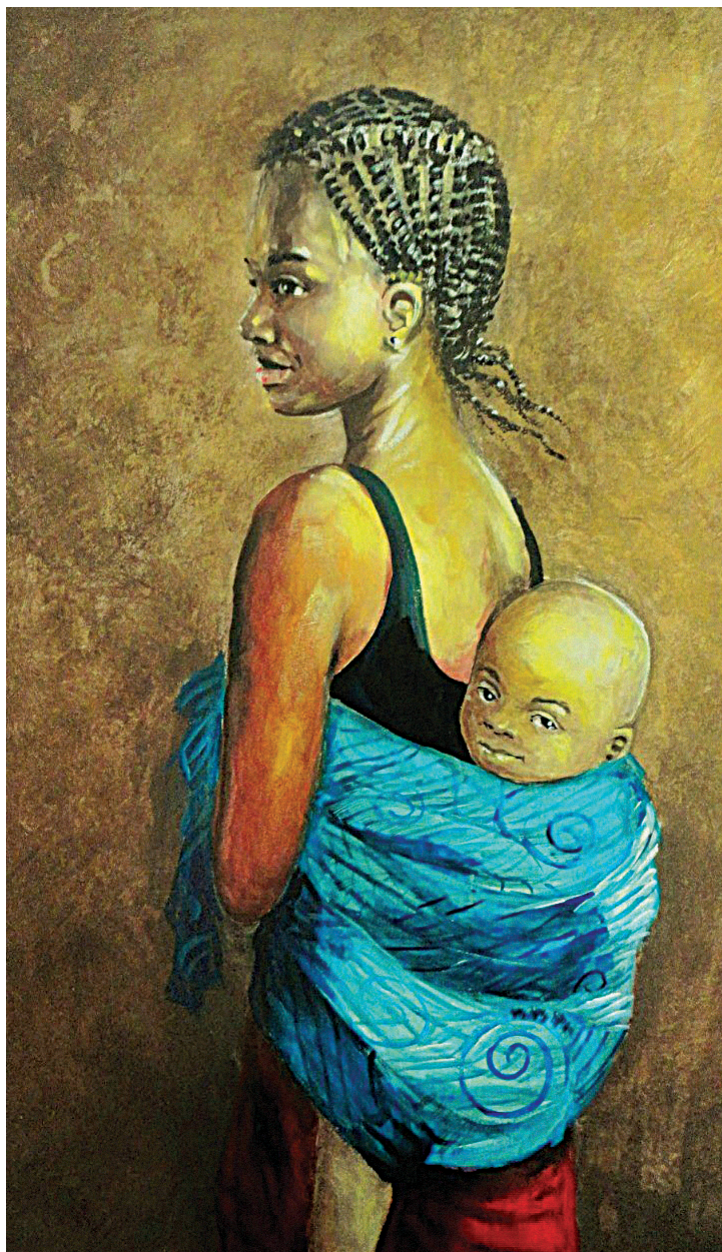


Imagem 4 - *São Tomé por novos olhares* (2014)

Fonte: Wellington Dias.



Imagem 5 - *São Tomé por novos olhares* (2014)

Fonte: Wellington Dias.

Considerações finais

O que dizer de nossas experiências em países africanos?

Sobre nossas experiências, temos perguntas e algumas possíveis certezas, a começar pelos tempos, espaços e as histórias que nos foram passados, estudados sobre o continente africano, que são muito distintos. Só podemos falar em Áfricas. Nossas experiências nestas pequenas ilhas foram suficientes para concordar com a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie sobre *O perigo de uma história única*, livro em que narra que só conhecia a África dos livros escritos por brancos.

A visão eurocêntrica ainda está muito presente em África, assim como é possível perceber os laços coloniais portugueses, já que as independências ocorreram há poucos anos. Por outro lado, percebe-se o movimento crescente em torno da alteridade, das línguas, das culturas, da identidade africana. Como educadoras, não podemos compartilhar com esse viés eurocêntrico. Pelo contrário, precisamos fazer valer a cultura, os conhecimentos, os sentidos produzidos pelos povos africanos em suas línguas, empoderando-os, pois sabemos o quanto é importante o poder da língua: “negar o Crioulo não só significa negar a nossa identidade como também dificultar a pedagogia do português. E isto porque a *língua primeira* constitui a *melhor referência* na aprendizagem de uma segunda língua” (VEIGA, 2004, p. 12, grifos nossos).

Como afirmou a diretora geral da UNESCO, Irina Bokova, por ocasião da 17ª Jornada do Dia Internacional da Língua Materna, em Paris, “quanto mais valorizarmos as línguas, mais instrumentos teremos para construir um futuro para todos” (UNESCO, 2016).

Outra certeza foi a de que, desde o início dos nossos trabalhos de investigação, consideramos o que Bryan Street ressalta: “a importância do processo de socialização na construção do

significado [...] *para os participantes*”, de levar “em conta as *percepções locais*”, a fim de evitar *uma visão “forasteira”* (STREET, 2014, p. 44, 47, grifos nossos). Compartilhamos desse posicionamento, ao trabalhar com países de língua portuguesa por uma *perspectiva horizontal de cooperação*, assim como a equipe do Instituto de Ação Cultural/IDAC – Guiné-Bissau e também Paulo Freire, para quem a ajuda verdadeira “é aquela em que os que nela se envolvem se engajam mutuamente, *crescendo juntos* no esforço comum de conhecer a realidade que *buscam transformar*” (FREIRE, 1977, p. 16, grifos nossos).

Voltamos à questão dos tempos, espaço e história, sob um outro ponto de vista: qual o lugar que nossas ações desenvolvidas nas missões e projetos têm na história do tempo presente nas ilhas? Temos as certezas do aprendizado que os projetos deixaram e ainda deixam em nossas trajetórias pessoais e profissionais. E na vida deles? Perguntamos.

“Esperançar”, termo cunhado por Paulo Freire e muito frequente em suas palestras, *esperançar é que nos move a continuar a atravessar o Atlântico, nas trocas de mensagens, mesclando o português do Brasil com o crioulo caboverdiano e santomense, escrevendo as nossas línguas, assim como fez a guineense, Odete Costa Semedo (1994),² em seu poema:*

Em que língua escrever

Em que língua escrever
 As declarações de amor
 Em que língua cantar
 As histórias que ouvi contar?
 Em que língua escrever
 Contando os feitos das mulheres
 E dos homens do meu chão?

² Maria Odete da Costa Soares Semedo é escritora, política e professora guineense, tendo sido ministra da Educação em Guiné-Bissau.

Como falar dos velhos
Das passadas e das cantigas?
Falarei em Crioulo?
Falarei em Crioulo!
Mas que sinais deixar

Aos netos deste século?

Ou terei que falar
Nesta língua lusa
E eu sem arte nem musa
Mas assim terei palavras para deixar
Aos herdeiros do nosso século
Em Crioulo gritarei
A minha mensagem
Que de boca em boca

Fará a sua viagem

Deixarei o recado
Num pergaminho
Nesta língua lusa
Que mal entendo
E ao longo dos séculos
No caminho da vida
Os netos e herdeiros
Saberão quem fomos.

Referências

BELMIRO, C. A. A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010.

BORGES, E. Apresentação. *Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Candido Mendes/UCAM, Rio de Janeiro, ano 27, p. 7-9, jan./dez. 2005.

CATA D’Omali: cartas do Atlântico. São Paulo: Associação AlfaSol; Agência Brasileira de Cooperação, Ministério das Relações Exteriores, 2012.

CAVALCANTE, R. V.; FERNANDES, M. F.; MARTINS, A. A. A lira caboverdiana na viragem do milênio. *E-Hum – Revista Científica das Áreas de Humanidades do UNI-BH*, v. 10, p. 41-55, 2017. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CONSTITUIÇÃO da República de Cabo Verde. ed. rev. Praia, Cabo Verde: INCV, 2010.

COSTA ALEGRE, F. Da tigritude à humanidade. In: COSTA ALEGRE, F. *Alda Graça Espírito Santo*: de Lá no Água Grande a *Mataram o rio da minha cidade* (moção de homenagem). São Tomé e Príncipe: UNEAS (União Nacional dos Escritores e Artistas de São Tomé e Príncipe), 2008. p. 25-34.

DIAS, W. *São Tomé por novos olhares*: exposição. Centro Cultural Brasil-São Tomé e Príncipe. São Tomé, 2014. Disponível em: welingtondias.blogspot.com.br. Acesso em: 6 jul. 2020.

DUARTE, E. O lugar do negro na literatura. In: BELMIRO, C. A. *et al.* (org.). *Onde está a literatura*: seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 151-168.

DUARTE, V. *A palavra e os dias*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

ESPÍRITO SANTO, A. É nosso solo sagrado da terra. Lisboa: Ulmeiro, 1978. (Vozes das Ilhas, 1).

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, D. A. S. *Literatura infantil em países africanos de língua portuguesa*: análise e divulgação. Relatório final de estágio em residência pós-doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2019.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). *Indagações sobre currículo*: diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOMES, S. F. *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola*: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa. *Boletim 104*, 18 mar. 2015. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2015/03/18/ensino-primario-mocambicano-sera-ministrado-nas-16-linguas-nativas-a-partir-de-2017/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

LANGA, D. A. S. Estratégias de concordância com sintagmas nominais complexos em changana. *In: NGUNGA, A. (ed.). Lexicografia e descrição de línguas bantu*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2009.

LOPES, C. O desafio ético de um desenvolvimento com diversidade. *Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Candido Mendes/UCAM, Rio de Janeiro, ano 27, p. 11-32, jan./dez. 2005.

MACIEL, F. I. P. Carta de Francisca para Ana: letramento e avaliação. *In: CATA D’Omali: cartas do Atlântico*. São Paulo: Associação AlfaSol; Agência Brasileira de Cooperação, Ministério das Relações Exteriores, 2012.

MACIEL, F. I. P. Manuais escolares e o aprendizado da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe (África). Relatório final de estágio em residência pós-doutoral. Braga: Universidade do Minho/Portugal, 2016.

MARTINS, A. A. Carta de Aracy à equipe santomense: diversidade linguística e incentivo à leitura. *In: CATA D’Omali: cartas do Atlântico*. São Paulo: Associação AlfaSol; Agência Brasileira de Cooperação, Ministério das Relações Exteriores, 2012. p. 71-72.

MARTINS, A. A.; GOMES, S. F.; CÁ, V. J. B. Letramento(s)/alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 391-412, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698164867>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PAIVA, A. (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Unesp, 2012.

PATEL, S. A. *Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique*. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED*, 22., Caxambu, 1999. *Anais [...]*. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PEREIRA, D. P. *Educação artística como possibilidade de experimentação utópica: o caso da Mindelo Escola Internacional de Arte em Cabo Verde*. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Universidade do Porto/Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

QUEIRÓS, B. C. *O fio da palavra*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

SCARASSATTI, M. *Crônicas sonoras de Cabo Verde*: álbum. Belo Horizonte: La Petite Chambre, Teatro Espanca, 2019.

SEMEDO, M. O. C. S. *As Mandjuandadi*: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura. 2010. 452 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SemedoMO_1.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

SEMEDO, M. O. C. S. *Entre o ser e o amar*. Bissau: INEP, 1994.

SEMEDO, V. M. E.; MARTINS, A. A.; GOMES, M. A. R. C. Caminhos históricos da oficialização da língua cabo-verdiana. Dossiê: As fontes para a história da África. *E-Hum – Revista Científica das Áreas de Humanidades do UNI-BH*, v. 8, n. 2, p. 62-76, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://unibh.emnuvens.com.br/dchla/article/view/1558>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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

TRAJANO FILHO, W. A crioulização na Guiné-Bissau: um caso singular. *Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Candido Mendes/UCAM, Rio de Janeiro, ano 27, p. 57-102, jan./dez. 2005.

UNESCO. *Dia Internacional da Língua Materna 2016*: educação de qualidade, língua(s) de instrução e resultados de aprendizagem. Paris, 21 fev. 2016.

VEIGA, M. *A construção do bilinguismo*. Praia, Cabo Verde: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.

VÓVIO, C. Carta de Claudia para Gualberta e Maria do Carmo. In: CATA D'Omali: cartas do Atlântico. São Paulo: Associação AlfaSol; Agência Brasileira de Cooperação, Ministério das Relações Exteriores, 2012.