

Silvestre Filipe Gomes

Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014**

Silvestre Filipe Gomes

Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins

Co-Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro de Carvalho

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

XYYYYz GOMES, Silvestre Filipe.
Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda /Angola aprendem o português e em português / Silvestre Filipe Gomes. – Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014. 155f.

Dissertação – Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins
Co-Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro de Carvalho.

1. Língua oficial – Línguas locais de origem africana. 2. Cabinda. 3. Angola. 5. Leitura. 6. Escrita. Título. I Aracy Alves Martins / Gilcinei Teodoro de Carvalho II. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

CDD XXX.X

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Aracy Alves Martins
Orientadora – FaE/UFMG

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro de Carvalho
Co-Orientador – FaE/UFMG

Profa. Dra. Íris Maria da Costa Amâncio
Membro Externo à UFMG – UFF

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Membro Interno ao Programa – FaE/UFMG

Prof. Dr. Victor Manuel Eugênia Semedo
Membro Externo à UFMG – Universidade de Cabo Verde – Uni/CV

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
Suplente Externo à UFMG – UEMG

Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira
Suplente Interno ao Programa – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 26 de maio de 2014.

*Aos meus pais, Filipe Gomes e Catarina Massevo;
À minha esposa, Isabel Béua Pambo Tchitchi;
À minha filha, Catarina Nsuami Zinga Gomes*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai todo poderoso, pelo dom da vida e por todos os benefícios que me tem proporcionado. Agradeço aos meus pais, Filipe Gomes e Catarina Massevo, que, apesar das dificuldades da vida, souberam dar-me o seu incentivo moral, o que é para mim uma grande bênção e apoio. Os meus agradecimentos ao Governo angolano, pelo apoio financeiro que prontamente me disponibilizou, através do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE); ao Setor de Apoio aos Estudantes Junto à Embaixada angolana no Brasil, pela atenção prestada em todos os momentos; à minha querida e inesquecível esposa, Isabel Béua Pambo Tchitchi, pela compreensão que sempre teve em relação aos momentos de abandono por causa deste trabalho; meus agradecimentos à equipe de orientação composta por PROFESSORA DOUTORA Aracy Alves Martins, orientadora, e por PROFESSOR DOUTOR Gilcinei Teodoro Carvalho, pela paciência em aturar a minha inexperiência em pesquisa científica; Aos PROFESSORES DOUTORES Ana Gomes Galvão, Maria Lúcia Alvarez (Lucinha), Maria de Fátima Cardoso (Mafá), Lucíola Licínio de Castro P. Santos, Júnia Sales, Maria Zélia Versiani Machado, Maria Lúcia Castanheira (Lalu), Isabel Frade, todas da Faculdade de Educação da UFMG, e Wander Emediato, Faculdade de Letras da UFMG, que, com muita dedicação, transmitiram os seus conhecimentos e forjaram em mim o pesquisador; à PROFESSORA DOUTORA Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho em Portugal, que deu grandes contribuições à construção do projecto desta pesquisa. Meus agradecimentos se estendem a todos os colegas angolanos, brasileiros e Bissau guineenses, com destaque a Jeremias Guilherme Maria, Miguel Raúl Mazissa Zinga, António Chocolate, Ndombele Mayembe, Miguel Isabel Boa, Domingos Sambo, Manuel Domingos Nguvulo, Inês Buissa, Eurico Ngunga, Inácio da Ressurreição Mamboma Luemba, Paulo Maldonado Suzi Buanga, Abel Mavungo, Casimiro Kambua Juliana Ndulo Cumba Josefa, André Ndoki Júnior, Joaquim Paka Massanga, José Lelo, Júlio Horácio Membe, Célcio, Maria Helena Canhice, Celsa Hinundipula Mércia dos Santos, Gracieth Teodoro Gime, Selpa Pemba Buza, Ana Bambi, Albetina Nvidi, Virgínia Batista Cá, Joela Có, André, entre outros que comigo partilharam os bons e maus momentos na formação na Universidade Federal de Minas Gerais.

RESUMO

Este trabalho, sob a temática “Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português”, surge de uma pesquisa realizada em três aldeias da Província de Cabinda, República de Angola, com o objectivo de estudar as relações que são criadas entre o português, língua oficial, e as línguas locais angolanas de origem africana, no processo escolar de ensino e aprendizagem. Partiu-se do princípio de que as crianças, nestas aldeias, aprendem o português na escola. Diante deste pressuposto, surgiu a questão: “Como as crianças que, a partir do seio familiar, falam uma língua local angolana de origem africana aprendem o português?” Com esta questão, foi feito um estudo exploratório que se traduziu em assistência às aulas, entrevistas às professoras, aos diretores e a alguns encarregados de educação das escolas primárias das três aldeias e no acompanhamento de aulas e dos momentos recreativos dos alunos. Dos dados coletados, constatou-se que, nas duas primeiras escolas, as de Zôngolo e Fortaleza, as línguas locais são silenciadas pelo português, língua oficial. Na escola de Chiela, a língua local angolana de origem africana é usada como meio para a compreensão do português, norma padrão, na sala de aula. Chegou-se a apurar, a partir das entrevistas com os encarregados de educação, que, mesmo nas aldeias onde, aparentemente, predomina a língua portuguesa, o ambiente familiar está marcado por um bilinguismo com intensidades diferentes. O mesmo se pode dizer das aldeias em que há forte presença das línguas locais, independentemente do nível de proficiência, o português convive com as línguas locais angolanas de origem africana. Nas aldeias mais próximas da cidade, o português é a língua maioritária das gerações mais jovens. Destes dados, pôde-se concluir que, em ambientes plurilíngues, como é o caso das escolas primárias das três aldeias, a consideração da realidade sociolinguística do aluno é um factor que promove aprendizagem no contexto escolar.

Palavras-chave: Língua oficial; línguas locais de origem africana; escola rural.

ABSTRACT

This dissertation, which has as its subject “Relations between official and local languages at school: how the children from the villages of Cabinda/Angola learn portuguese and in portuguese”, arises from a research developed in three villages from the Cabinda Province in the Republic of Angola, aiming at the study of the relations created between portuguese (the official language) and local angolan languages with african origin as a result of the teaching and learning process. It was presumed that children from these villages learn the portuguese at school. In this perspective, a question emerged: “How do children who are taught by their families to speak a regional angolan languages learn the portuguese and in portuguese?” Having this question on mind, it was conducted an exploratory research that involved attending to classes, interviewing teachers, principals and some parents, accompanying the lessons and the leisure time of the students. To that end, the educational system of primary school in all of the chosen villages was analyzed. From the collected data, it was observed that in two schools, located in Zôngolo and Fortaleza, the local languages were silenced by portuguese. At a school of Chiela, the angolan local languages were used as a means to comprehend Portuguese in the classroom. It could also be noticed in interviews with parents that even in villages where portuguese is apparently predominant, the familiar atmosphere is marked by the presence of both the official language and the regional dialects, even though in different scales. The same pattern occurs in villages where local languages have a strong presence. Therefore, regardless of the proficiency level, portuguese is always present among the regional african dialects. In the surroundings of Cabinda, it could be perceived that Portuguese is the primary language used by the youngest generations. With the aforementioned data, it can be concluded that in a multilingual environment, such as in the case of primary schools from the three villages in Cabinda/Angola, taking into account the social practices and language reality of the student is a factor that contributes to the learning process at school.

Key Words: Official language; local angolan languages with african origin; rural school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Mapa da divisão administrativa da República de Angola	30
FIGURA 2 - Mapa etnolinguístico de Angola	36
FIGURA 3 - Mapa da província de Cabinda	37
FIGURA 4 - Organograma do Sistema de Ensino em Angola.....	46
FIGURA 5 - Manifestação da interposição ou mediatização da escrita nas obras chinesas em Cabinda, Angola	55
FIGURA 6 - Instalações da actual Escola de Zôngolo	88
FIGURA 7 - Escola do Ensino Primário de Zôngolo, em construção, em 2013	88
FIGURA 8 - Instalações da Escola de Fortaleza	98
FIGURA 9 - Instalações da Escola de Chiela	106
FIGURA 10 - Professora Florbela com os seus alunos, observando as casas da aldeia	135
QUADRO 1 – Aula da professora Rosa, Zôngolo	93
QUADRO 2 – Aula da professora Joana, Fortaleza	102
QUADRO 3 – Aula da professora Florbela, Chiela	110
QUADRO 4 – Interação entre uma encarregada de educação e uma professora da escola de Zôngolo. 28/01/2013	128
QUADRO 5 – Aula da professora da 1ª classe da Escola de Zôngolo.....	131
QUADRO 6 – Aula da professora da 1ª classe, Escola de Fortaleza	133
QUADRO 7 – Aula da professora da 2ª classe, na escola de Chiela	134

LISTA DE TABELAS

1 – Distribuição dos alunos da escola de Zôngolo nas diferentes classes	89
2 – Distribuição dos alunos da Escola de Fortaleza nas diferentes classes	99
3 – Distribuição dos alunos da escola de Chiela, por classe	107
4– Situações linguísticas dos professores entrevistados nas escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR –	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ADPP –	Ajuda de Povo Para Povo
ANGOP –	Agência Angolana de Notícias, Angola Press
FaE –	Faculdade de Educação
FLEC –	Frente para Libertação do Enclave de Cabinda
FNLA –	Frente Nacional de Libertação de Angola
IEL –	Inovação no Ensino de Leitura em Línguas Maternas
ILN –	Instituto de Línguas Nacionais
IMNE –	Instituto Médio Normal de Educação
INL –	Instituto Nacional de Línguas
INIDE –	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED –	Instituto Superior de Ciências de Educação
LBSE –	Lei de Base do Sistema de Educação
MFA –	Movimento das Forças Armadas
MPLA –	Movimento Popular para a Libertação de Angola
ONG –	Organização Não-Governamental
PDA –	Partido Democrático de Angola
PEACOR –	Programa Especial de Apoio às Comunidades Rurais
RDC –	República Democrática do Congo
SADC –	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
TIC –	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNITA –	União para a Independência Total de Angola
UPNA –	União das Populações do Norte de Angola

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – ESTUDO SOBRE RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA OFICIAL E LÍNGUAS LOCAIS, NO CONTEXTO DE ANGOLA	23
1.1 Contexto linguístico de Angola	23
1.1.1 A República de Angola	24
1.1.2 Implicações linguísticas no posicionamento geopolítico de Angola.....	28
1.1.3 Divisão administrativa de Angola	30
1.1.4 Distribuição etnolinguística	31
1.1.5 Contexto da Província de Cabinda	36
1.2 O sistema educativo do país	38
1.2.1 Estrutura do sistema antigo	38
1.2.1.1 Alfabetização e Ensino de Adultos	39
1.2.1.2 O Ensino de Base	40
1.2.2 Perspectivas do governo para a melhoria da qualidade de ensino para a educação de base e a reforma educativa	41
1.3 Língua e linguagem no contexto escolar bilíngue	47
1.3.1 Língua materna	48
1.3.2 O bilinguismo	49
1.3.3 Nação	51
CAPÍTULO II – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ANGOLA	53
2.1 A atitude do regime colonial em relação às línguas angolanas de origem africana	53
2.2 Relação entre <i>status</i> e <i>corpus</i> das línguas em Angola	54
2.3 A planificação linguística em Angola	57
2.4 A adoção do português como língua oficial	59
2.5 A criação do Instituto Nacional de Línguas (INL) e sua transformação em Instituto de Línguas Nacionais (ILN)	64
2.6 Adequação conceitual: línguas nacionais/locais	65
2.7 O contexto linguístico da Província de Cabinda	71

2.8 O papel da escola na promoção e preservação da identidade linguística	74
---	----

CAPÍTULO III – CENÁRIOS LINGUÍSTICOS EM CABINDA, AS ESCOLAS DE ZÔNGOLO, FORTALEZA E CHIELA 77

3.1 Critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa	82
3.2 Contexto e caracterização da aldeia e escola de Zôngolo	84
3.2.1 A escola de Zôngolo	87
3.2.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa na escola e Zôngolo	89
3.2.3 Caracterização da professora Rosa na escola de Zôngolo	92
3.3 Contexto e caracterização da aldeia e escola Fortaleza	97
3.3.1 A escola de Fortaleza	97
3.3.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa na escola de Fortaleza	99
3.3.2.1 Caracterização da professora da 1ª classe, Professora Joana	100
3.4 Contexto e caracterização da aldeia e escola de Chiela	105
3.4.1 Caracterização da professora da 2ª classe da escola de Chiela	109

CAPÍTULO IV – RELAÇÕES ENTRE O PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS LOCAIS DE ORIGEM AFRICANA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUMAS CENAS ESCOLARES 114

4.1 Semelhanças e diferenças entre as três escolas	114
4.2 Perfil linguístico dos professores das três escolas	115
4.2.1 Traços convergentes e divergentes nos perfis das três professoras	121
4.2.1.1 Traços convergentes	122
4.2.1.2 Traços divergentes	123
4.3 Eventos interactivos que marcam as relações entre o português e as línguas locais de origem africana	127
4.3.1 Relações entre o Português e as línguas locais nas escolas rurais de Cabinda	128
4.3.1.1 Relações entre o português e as línguas locais entre uma senhora e seu filho que estuda na escola de Zôngolo	128
4.3.1.2 Eventos interactivos na sala de aula	131
4.3.2 O recreio nas escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela	137
4.3.2.1 Evento não escolar: Interação entre uma mãe e o seu filho	138
4.4 Domínios de uso do português e do fiote/ibinda nas três aldeias	140
4.5 As questões linguísticas e o fracasso escolar	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

REFERÊNCIAS 150

APRESENTAÇÃO

O trabalho docente com alunos adolescentes, na disciplina de Língua Portuguesa, em duas escolas e períodos diferentes, fez-me ver que esses adolescentes, mesmo tendo o Português como a língua veicular e vivendo em zonas urbanas, recorrem às línguas locais de origem africana, as quais desempenhavam um papel preponderante no seu processo de aprendizagem escolar. As suas próprias falas apresentavam o uso frequente de palavras buscadas diretamente de línguas de origem africana, tal é o caso das palavras aportuguesadas *muchinga* e *finho*. As duas palavras provêm de *fiote*, língua falada na Província de Cabinda, e significam corda e larva, respectivamente.

Na fala dos alunos, havia respeito pelas regras gramaticais, boa concordância, tanto na adequação dos verbos com as circunstâncias, como na estrutura frásica; entretanto, não sabiam categorizar gramaticalmente, na teoria, as palavras que constituíam o seu discurso. Era uma situação quase generalizada, tanto em alunos que saíam de zonas suburbanas, como naqueles provenientes da zona urbana.

As duas escolas estavam localizadas na periferia da cidade de Cabinda, uma mais próxima da zona urbana do que a outra, mas, nas duas, frequentavam alunos que vinham tanto da zona periférica como aqueles que viviam no centro da cidade. Na maioria das vezes, os alunos das duas escolas apresentavam dificuldades de interpretação e de compreensão das matérias que eram lecionadas, assim como de alguns conceitos. Determinados conteúdos ganhavam melhor entendimento quando eram traduzidos para uma das línguas de origem africana, *Fiote*, falada na província de Cabinda.

Tendo em conta que essas dificuldades eram recorrentes nas duas escolas, surgiu, em mim, o seguinte questionamento: “Se com os alunos da periferia, mais próximos do centro da cidade e muitos deles vivendo em camadas sociais médias, acontecem essas dificuldades, o que acontece com os alunos das zonas rurais, onde, nem sempre, se fala a língua portuguesa?”

Para procurar entender essa problemática, resolvemos estudar a situação da língua portuguesa no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Muitas propostas temáticas nos surgiram em torno do projecto desta pesquisa. O primeiro título foi: “Ensino da língua portuguesa na aprendizagem escolar: análise da influência dos alunos da escola primária de Chiwéca, no período de 2011 a 2012”. Esta escola encontra-se na periferia da cidade de Cabinda e alberga, maioritariamente, alunos da zona periférica. Feita uma análise do tema, com ajuda das professoras da Metodologia de Pesquisa Científica e da orientadora,

concluímos que o tema não estava suficientemente formulado, pois não exprimia, com clareza, a necessidade de se investigarem as relações que se criam entre a língua oficial e as línguas maternas, no contexto da sala de aula. Com isso, uma segunda formulação foi feita da seguinte maneira: “O processo de ensino e aprendizagem numa realidade social bilíngue: como os alunos aprendem a língua portuguesa numa aldeia em que se fala, predominantemente, uma língua nativa”. A predileção por uma aldeia como local de pesquisa justifica-se pelo facto de que, nas zonas rurais angolanas, o Português é falado pela minoria da população dessas zonas. Na ocasião do IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Currículo, realizado em setembro de 2013, em Belo Horizonte/Brasil, o tema foi discutido na presença de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), professores da Universidade de Minho, Portugal, e estudantes angolanos, não só do Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas em diferentes sessões académicas, aulas e seminários de pesquisa; portanto, o tema foi reformulado com o título actual, aprovado pelo Colegiado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

A abordagem deste tema é fruto da experiência pessoal como professor em contextos bilíngues e como um sujeito afetado por múltiplos contactos multilíngues. O *fiote* é a minha primeira língua, havendo aprendido o português apenas em ambiente escolar e, que, durante muito tempo, era falado unicamente na escola. A esta experiência foi agregado o contacto com outros povos, culturas e línguas. Inicialmente, o meu repertório linguístico foi influenciado pelo kiyombe do Zaire, pelo português e francês, aprendidos na escola. Posteriormente, a vivência em Chile me obrigou a aprender espanhol e a comunicar-me através dele. Queria tanto aprender mapuche, mas o tempo não o permitiu, tendo ficado apenas com a expressão “pacha mama” (a mãe terra). As dificuldades que enfrentam as crianças que aprendem numa língua diferente da materna já foram experimentadas por mim. Isto me deu maior motivação para continuar a pesquisar sobre esta matéria.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, com a temática “Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português”, é fruto de uma pesquisa exploratória realizada em três escolas do Ensino Primário da rede pública, localizadas em três aldeias da província de Cabinda, República de Angola.

Múltiplas razões motivaram a escolha desta temática, mas entre elas destacaram-se algumas que se manifestaram como factores geradores desta discussão, nomeadamente, a diversificação linguística no mosaico cultural angolano, a hegemonia do português no sistema educativo angolano, numa relação de poderes desiguais com as línguas locais de origem africana, e o projecto de inserção das línguas locais de origem africana no actual sistema educativo.

O estudo das questões de linguagem no processo de ensino e aprendizagem é incontornável para se compreender os avanços e retrocessos que acontecem tanto no acto de ensinar como no de aprender. A escola, como instituição do Estado, constitui uma agência cujo projecto de formação do cidadão se pauta pelo uso da língua adotada como oficial e de escolaridade. Este projecto esbarra na realidade social e linguística de cada sociedade em concreto, cuja(s) língua(s) pode(m) ser harmónica(s) ou antagónica(s) com a língua da escola. Certamente, quanto maior for a diversidade cultural e linguística de uma sociedade, maior será o antagonismo e menor a harmonia nas relações entre a língua da escolaridade e a(s) das práticas sociais.

Essas práticas sociais, na realidade angolana, se desenrolam de maneira diferenciada e numa diversidade de línguas, que tornam Angola um país plurilíngue. A exemplo da maioria dos países africanos, Angola vive uma situação de plurilinguismo, coabitando três grandes famílias linguísticas genética e estruturalmente diferentes: família das línguas africanas, de origem não bantu; a das línguas africanas, de origem bantu; e a da língua portuguesa, de origem neolatina.

Apesar de cada sociedade ter a sua língua, é importante saber que esta não é sólida, nem estática, graças à sua fluidez e dinamismo, que vive num contínuo processo de formação em contactos com outros povos e que tem a necessidade de nomear novos objetos e fenómenos que surgem. As migrações e as relações de poder, como é o caso da colonização e da hegemonia de potências económicas e políticas, criam, também, contactos entre línguas. É

o caso de Angola, país com um mosaico cultural e linguístico muito diversificado, mas onde o português, legado do colonialismo português, é a língua oficial e de escolaridade.

Quando um determinado país se vê perante uma multiplicidade de línguas, por causa de uma complexidade populacional ou de contacto com outros povos e línguas, define uma dessas línguas como oficial. Diante de um contexto marcado por tal diversidade etnolinguística, para se evitar a rivalidade étnica (HEYNEMAN e TODORIC-BIBEC, 2001), Angola adotou o Português como língua oficial e de unidade nacional.

Apesar de as línguas locais de origem africana terem uma presença significativa na vida dos angolanos, o português é a única língua de escolaridade (CHICUNA, 2009) e da administração pública. Em todas as instituições públicas e privadas, incluindo os serviços de saúde, o atendimento é feito em português, todavia as línguas locais de origem africana são faladas tanto nas zonas urbanas como nas zonas rurais, com maior incidência nestas últimas.

Considerando o quadro linguístico do país em geral, e da Província de Cabinda, em particular, marcada por uma grande diversidade linguística e de territórios educativos (zonas urbanas, zonas suburbanas e zonas rurais, ou aldeias), colocámos a seguinte questão da pesquisa: Tendo em conta a realidade linguística das zonas rurais, como decorre o processo de ensino e aprendizagem em aldeias de Cabinda (Angola)?

A questão surge do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem nas zonas rurais, comumente chamadas aldeias, é conflitante, tendo em conta as relações que se criam entre as línguas maternas dos alunos e a língua oficial e da escolaridade.

Para a indagação desta questão, foram seleccionadas três aldeias da província de Cabinda, com o objectivo de se fazer um levantamento das práticas didáticas, envolvendo a actividade do professor e do aluno, numa realidade bilíngue e diagnosticar o estatuto da língua portuguesa em aldeias de Cabinda (Angola).

Julgamos ser importante a escolha deste tema pelo facto de a discussão sobre as línguas locais de origem africana se constituir, hoje, num assunto presente nos círculos políticos, académicos, religiosos e culturais de Angola. Existe um movimento sincronizado de quase todas as forças vivas do país que tende a dar um novo estatuto às línguas angolanas de origem africana. A Constituição de 2010, no seu Artigo 21º, sobre as tarefas fundamentais do Estado, na alínea *n*, diz: “*Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação*”. Em conformidade com a Constituição, a Assembleia Nacional discute sobre a aprovação da Proposta de Lei do Estatuto das Línguas de Angola de

origem Africana. Este documento tem criado uma grande expectativa no seio de muitos angolanos, entre eles está o diretor do Instituto de Línguas Nacionais (ILN), do Ministério da Cultura, José Domingos Pedro, que defendia a aprovação urgente do projecto de lei sobre o estatuto das línguas nacionais de Angola, para promover a inclusão social e fortalecer a unidade na diversidade etnolinguística.

Na mesma senda, o Ministério da Educação, em parceria com o ILN, tem desenvolvido ações para a criação de condições que possibilitem a inserção de línguas angolanas de origem africana no sistema educativo. O crescente número de músicos que se dedicam à composição e/ou à interpretação de músicas em línguas angolanas de origem africana e os programas religiosos em línguas locais demonstram a importância que a sociedade angolana atribui a estas línguas.

Tendo em conta a dimensão deste movimento que, sem medo de errar, chamamos de Renascentismo Cultural angolano, um estudo académico sobre as relações linguísticas em situação de sala de aula é de relevância, porque ajudaria a abrir mais espaços de discussões tendentes a criar um ambiente de alteridade entre a língua portuguesa, língua oficial, e as línguas angolanas de origem africana. Pensámos, também, que a pesquisa realizada favorece um mapeamento, mesmo que parcial, da expansão do português no território angolano, ajudando a identificar, mediante a realização de pesquisas científicas, os diferentes territórios educativos de maior ou menor influência do português e/ou das línguas angolanas de origem africana. Em suma, os resultados desta pesquisa, caso sejam aproveitados pelas autoridades educativas e pela comunidade académica do país, poderão contribuir na implementação de políticas linguísticas no sistema de ensino, pois é preciso traçar objectivos concretos para a inserção do ensino das línguas locais de origem africana no sistema educacional. Essas línguas não têm o mesmo sentido de importância em todas as escolas do país, por isso, uma vez identificados os territórios educativos duma ou de outra língua, já se pode definir o para quê do ensino do *fiote/ibinda*, por exemplo, nesta ou naquela escola.

Para promovermos uma abrangência desejável, procurámos não nos limitarmos a uma única escola, fazendo um estudo de natureza etnográfica, mas, sim, estendemos a pesquisa em três escolas diferentes, distanciadas uma da outra, para um diagnóstico das relações entre a língua oficial e as línguas locais de origem africana, o que resultou numa pesquisa exploratória, a qual não busca soluções para os problemas de linguagem vivenciadas nas escolas estudadas, mas, sim, constatar estes problemas, considerando a linguagem como objeto transparente e não transparente (CHARAUDEAU, 2008). Esta dupla atitude nos

permitiu ouvir e considerar o dito, ou os falares, dos sujeitos da pesquisa, e, também, ir mais além do dito, buscando compreender o não dito pelo dito, levando em consideração o contexto social e histórico das comunidades.

Neste recorte, elegemos três escolas rurais com características diferentes, tendo utilizado os seguintes critérios: separação da zona urbana, povoamento da aldeia, nível de desenvolvimento, língua veicular. Tomando como ponto de referência a cidade capital da província, descrevemos as distâncias que separam as escolas da cidade. A primeira escola dista cinco km da cidade, assim como a segunda. A terceira, mais distante, encontra-se a cinquenta km do centro da cidade de Cabinda.

As três instituições escolares têm uma característica em comum: são escolas do Ensino Primário localizadas em meios rurais, mas as diferenças são visíveis do ponto de vista da composição da população estudantil, da organização, da localização geográfica e do aspecto funcional.

A escola de Zôngolo encontra-se na aldeia com o mesmo nome: “Zôngolo”, que se localiza no nordeste da cidade de Cabinda e, rapidamente, vai perdendo as características de uma aldeia tradicional. Desde 1999, com o repatriamento massivo dos refugiados, que, então, viviam na República Democrática do Congo e na República do Congo Brazzaville, a aldeia tornou-se mais populosa e etnicamente heterogênea com o assentamento dos repatriados naquela zona, acentuando o hibridismo cultural e linguístico da aldeia. Antes da chegada dos repatriados, a aldeia era habitada maioritariamente pelo grupo étnico bawoyo, prevalecendo, até naquela altura, a variante linguística *iwoyo*. O grupo dos repatriados estava composto por bayombe, bassundi, balinge e bakuakungo, com as suas respetivas variantes linguísticas nomeadamente, kiyombe, kissundi, kilingi e ikuakungo. Outros povos, vindos de outras províncias de Angola, bem como de outros pontos do país e do exterior, foram se juntando até formar um grande mosaico cultural e uma *constelação linguística*. Neste contexto, “a noção da língua é atravessada pela heterogeneidade que constitui o entre línguas” (STÜBE NETO, 2011, p. 35).

Pouco a pouco, as diferenças linguísticas foram se entrelaçando permitindo a fácil decodificação por todos os sujeitos que atuam nas interações sociais no quotidiano de todos, onde se manifesta a realidade linguística (GERALDI, 1996). Neste momento, não podemos falar de uma língua pura, ou original, falada na aldeia de Zôngolo, tendo em conta as mútuas influências entre as línguas que coabitam o mesmo território (CANCLINNI, 1997).

A escola de Fortaleza. Está localizada numa aldeia na zona sul da cidade de Cabinda, próxima da fronteira com a República Democrática do Congo. Historicamente, a aldeia era povoada apenas pelo grupo etnolinguístico *woyo*, ou seja, pelos *bawoyo*, que falam a variante linguística *iwoyo*. Tratando-se de uma zona muito próxima da orla fronteiriça terrestre com a República Democrática do Congo (RDC), existem moradores na aldeia, oriundos da RDC, que, como acontece na aldeia de Zôngolo, participam como sujeitos activos nas mudanças linguísticas da localidade. A estes povos se juntam algumas famílias bilíngues, nas quais os cônjuges têm línguas maternas diferentes, por exemplo: a esposa com a língua materna *fiote/ibinda* e o esposo falando *umbundu*. As crianças dessas famílias desenvolvem um plurilinguismo porque o contexto das relações sociais e da escolaridade, marcado pela comunicação, os obriga a incorporar ao seu repertório linguístico o português, tido como língua da unidade nacional, língua oficial e língua de escolaridade. A língua portuguesa, na aldeia, é mais falada pelos jovens e pela tropa militar, que aí tem uma presença forte e frequente.

A escola de Chiela dista a cinquenta quilómetros da cidade Cabinda, e a cinco quilómetros da vila de Lândana, sede do Município de Cacongo. A realidade desta aldeia se contrasta muito com as duas aldeias referidas anteriormente. Chiela apresenta um aspeto caracteristicamente campestre. Duas filas longas de casas, perfiladas ao longo de uma estrada de terra batida, formam a aldeia de Chiela no meio de uma vasta savana. Casas abandonadas e destruídas, assim como grande distanciamento entre casas, anunciam um movimento migratório da população desta aldeia para a zona urbana, confirmada na fala da diretora da escola de Chiela. A única escola que se encontra na aldeia foi construída em 1972, no Projecto de extensão da rede escolar primária, denominada Cabinda, Lândana, Bucu-Zau e Belize (CALABUBE), do governo colonial.

O processo de pesquisa começou com uma negociação com as escolas escolhidas para o efeito, conversando com os diretores das escolas, com os alunos e com as professoras das três turmas, nas três diferentes escolas. No princípio, as três professoras mostraram-se desconfiadas com a nossa presença nas suas salas de aula, mas, ao longo do tempo em que fomos convivendo com as três comunidades escolares, a nossa integração foi se efetivando, até que conversas espontâneas começaram a surgir por parte das professoras e dos alunos. Os resultados que agora apresentamos derivam da assistência sistemática às aulas, das entrevistas com os diretores e com as professoras e da análise do material didático que esteve ao nosso alcance, como cadernos dos alunos e manuais escolares.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Estudo sobre relações entre língua oficial e línguas locais, no contexto de Angola”, pela sua natureza, apresenta um mapeamento inicial das questões que se prendem às relações entre as línguas, mais concretamente entre o português, língua oficial, e as línguas locais de origem africana em Angola.

Neste mesmo capítulo, antes de fazer a apresentação dos fundamentos teóricos dos conceitos fundamentais, como linguagem, língua, bilinguismo, nação, identidade, escola e ensino de línguas, que nos ajudarão a entender as questões linguísticas que perpassam o povo de Angola, fizemos uma caracterização geral da República de Angola, a sua localização geográfica, a sua divisão administrativa, a distribuição etnolinguística, a influência linguística dos países vizinhos, e nos detivemos mais na questão linguística da província de Cabinda. Seguidamente, fez-se uma alusão ao sistema educativo de Angola, destacando-se a língua portuguesa em Angola, ponto este que foi recheado com uma abordagem sobre o português no contexto colonial e o lugar do português nos currículos nacionais de Angola pós-independência. Com o objectivo de compreender a problemática linguística de Angola, incluiu-se o conceito de nação para se entender e explicar, de melhor forma, o conflito entre os conceitos “línguas nacionais” e “línguas locais”.

O segundo capítulo, “Políticas linguísticas de Angola”, tem como objectivo fazer uma das ações que dão *corpus* às políticas linguísticas de Angola. Com a finalidade de entendermos a razão das tais políticas, fez-se uma reflexão sobre o *status* das principais línguas do país, incluindo o português. Foi abordada a questão de planificação e política linguísticas, seguida de uma breve narração dos momentos marcantes das políticas linguísticas angolanas, nomeadamente a adoção do português como língua oficial, a criação do Instituto Nacional de Línguas (INL) e a sua transformação em Instituto de Línguas Nacionais (ILN), a aprovação dos alfabetos provisórios de seis línguas angolanas de origem africana. Não foi posta de lado a reflexão sobre o conflito – um conflito conceitual, que se manifesta na divergência de conceitos das línguas locais angolanas de origem africana – instalado no país quanto à designação das línguas locais de origem africana, chamadas como línguas nacionais para uma larga maioria, e línguas angolanas de origem africana para outros, incluindo a Constituição de 2010.

O terceiro capítulo, “Cenários linguísticos em Cabinda, as escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela” apresenta o que foi a nossa pesquisa de campo, desde a fase de negociação até a coleta de dados. O *corpus* do capítulo é constituído pela caracterização dos espaços de

pesquisa que caracteriza o contexto das aldeias e das suas respectivas escolas do Ensino Primário, nomeadamente Zôngolo, Fortaleza e Chiela. A caracterização dos sujeitos de pesquisa aborda o perfil linguístico dos alunos e das professoras, enquadrando-os nos seus devidos grupos etnolinguístico.

No quarto capítulo, “relações entre o português e as línguas locais de origem africana: análise e discussão de algumas cenas escolares”, faz-se a análise e a discussão crítica dos dados originários das entrevistas e das observações de aulas realizadas nas escolas do Ensino Primário das aldeias de Zôngolo, Fortaleza e Chiela, na província angolana de Cabinda. Este movimento de análise e discussão é feito a partir de uma dinâmica de comparação das relações entre o português, língua oficial e as línguas locais de origem africana nas diferentes escolas. Este processo de análise culmina com a determinação do estatuto do português, língua oficial, e das línguas locais de origem africana nas três escolas.

Ultimando nas considerações finais, fez-se uma retomada, de forma sintética, das questões discutidas nos quatro capítulos, terminando com a perspectiva para novas pesquisas relacionadas com questões sobre as políticas linguísticas.

CAPÍTULO I

ESTUDO SOBRE RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA OFICIAL E LÍNGUAS LOCAIS, NO CONTEXTO DE ANGOLA

Este capítulo, pela sua natureza, apresenta um mapeamento inicial das questões que se prendem às relações entre as línguas, mais concretamente entre o português, língua oficial e as línguas locais de origem africana em Angola.

Antes de se fazer a apresentação dos fundamentos teóricos dos conceitos fundamentais, como linguagem, língua, bilinguismo, nação, identidade, escola e ensino de línguas, que nos ajudarão a entender as questões linguísticas que perpassam o povo de Angola, fizemos uma caracterização geral da República de Angola, a sua localização geográfica, a sua divisão administrativa, a distribuição etnolinguística, a influência linguística dos países vizinhos e nos detivemos mais na questão linguística da província de Cabinda. Seguidamente, fez-se uma alusão ao sistema educativo de Angola, destacando-se a língua portuguesa em Angola, ponto este que foi recheado com uma abordagem sobre o português no contexto colonial e o lugar do português nos currículos nacionais de Angola pós-independência. Com o objectivo de compreender a problemática linguística de Angola, inclui-se o conceito nação para se entender e explicar, de melhor forma, o conflito entre os conceitos “línguas nacionais” e “línguas locais”.

1.1 Contexto linguístico de Angola

A pesquisa, que agora apresentamos, está inserida num contexto situado, que é o da província angolana de Cabinda. Este tópico cumpre a função de situar o leitor para entender a nossa exposição, não como um discurso abstrato, mas como uma abordagem concreta que fala de um povo num lugar situado. Para facilitar o processo de compreensão do tema em abordagem, apresentamos a localização geográfica de Angola, dentro do contexto geopolítico africano; a divisão administrativa do país, aspecto que julgamos ser imprescindível. Nesta caracterização geopolítica do país, seria uma omissão grave não falar da distribuição etnolinguística do país, tendo em conta a sua importância na abordagem das questões linguísticas. Por isso, de uma forma breve, fez-se uma abordagem da distribuição, pelo país, dos diferentes grupos étnicos e suas respectivas línguas. O nosso movimento é da

realidade macro para a micro, isto é, começaremos pelo país e terminaremos com as questões que são de âmbito local.

1.1.1 A República de Angola

Ao apresentarmos Angola no seu contexto geográfico, não nos alongaremos em pormenores históricos – o que não implica abstenção absoluta a respeito de assunto de natureza histórica –, uma vez que o nosso foco não é essencialmente histórico; mas, também, deixar de lado os elementos históricos que podem dar consistência ao objeto desta pesquisa constituiria uma ingenuidade intolerável, porque não se pode entender o estudo da língua de um povo sem recorrer ao processo histórico, que define certas práticas linguísticas e institui a dimensão política das escolhas, especialmente em contextos de plurilinguismo.

Os contactos de Angola com o mundo ocidental começaram em 1482, com a chegada de Diogo Cão à Foz do Rio Congo. Antes da sua chegada, ainda não existia a nação angolana tal como a conhecemos hoje, mas, sim, eram diferentes nações reunidas em reinos. Os primeiros contactos com os portugueses deram-se a partir do reino do Kongo, o primeiro Estado bantu a ser formado na costa ocidental de África, fundado entre 1200 e 1300 d. C. por Ntino Wene Wa Kongo (Nimi-a-Lukeni), com a capital em Mbanza Kongo. Era um Reino muito grande, limitado, ao Norte, pelo rio Ogoué, no Gabão; a sul pelo rio Kwanza; a Leste pelo rio Kwango, afluente do Zaire; a Oeste era banhado pelo oceano Atlântico (NSIANGENGO, et al, 2009).

O país foi, durante cerca de cinco séculos, uma colónia portuguesa. Segundo Zassala (2003), em nenhum país de África Subsaariana, a colonização europeia foi tão brutal como em Angola. No começo, a presença portuguesa no litoral de Luanda não passava de um ponto de passagem dos navios em demanda para a Índia. Já no século XVI, os portugueses começaram a estabelecer-se de forma permanente, promovendo sangrentas expedições militares contra os povos do interior, em busca de escravos. O cativo e as guerras reduziram a população negra de Angola de cerca de 18 milhões de habitantes, em 1450, para apenas 8 milhões em 1850. A resistência dos africanos foi enorme e durou até meados do século XVIII.

Para Zassala (2003), na sua maioria, os colonos mandados por Portugal para Angola eram criminosos ou aventureiros. Para eles, o desenvolvimento da colónia não tinha qualquer interesse, pois apenas visavam aos lucros imediatos, à custa do trabalho escravo.

Após a abolição da escravidão, os portugueses continuaram com o trabalho forçado que o código do trabalho indígena, de 1875, veio institucionalizar. Após a Conferência de Berlin, em 1844-1845, que dividiu a África entre as potências coloniais europeias, Portugal intensificou a penetração militar no interior do país, para ocupar o máximo possível de território.

No princípio do século XIX, a metrópole proibiu qualquer tipo de industrialização em Angola. A principal actividade era a exploração do trabalho forçado dos negros, que eram considerados, por decreto, indígenas.

O Ministério das Colónias, no dia 06 de Fevereiro de 1929, exarou um Decreto sobre o estatuto político, civil e criminal dos indígenas. No artigo 2º, este órgão ministerial define o conceito de indígena da seguinte maneira:

Para os efeitos do presente estatuto, são considerados indígenas os indivíduos da raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça; e não indígenas, os indivíduos de qualquer raça que não estejam nestas condições. Aos governos das colónias compete definir, em diploma legislativo, as condições especiais que devem caracterizar os indivíduos naturais delas ou nelas habitando, para serem considerados indígenas, para o efeito de aplicação do estatuto e dos diplomas especiais promulgados para indígenas. (MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS, Decreto nº 18:473, de 06 de fev. De 1929).

Apesar de Portugal ter considerado as colónias como continuação da Mãe-Pátria, os povos considerados indígenas não tinham o mesmo estatuto de que gozavam os portugueses da Metrópole. O artigo 7º do decreto acima mencionado nega a possibilidade de se conceder aos indígenas direitos políticos em relação a instituições de carácter europeu. Apesar de este tempo ter sido difícil para os angolanos, a situação piorou quando António de Oliveira começou a dirigir os destinos de Portugal com a fundação do Estado Novo, que vigorou de 1933 a 1974, derrocado com a Revolução dos Cravos, em 25 de Abril de 1974.

A violência económica, o terror militar e o sentimento de autodeterminação dos povos africanos, na década de 50, fizeram surgir movimentos nacionalistas dispostos a desafiar a dominação portuguesa. O primeiro movimento foi a União das Populações do Norte de Angola (UPNA), que, mais tarde, numa fusão com o Partido Democrático de Angola (PDA), resultou na Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), movimento liderado por Holden Roberto, fundado em 1954. O segundo foi o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), criado em 1956, liderado por António Agostinho Neto. O terceiro movimento foi a União para a Independência Total de Angola (UNITA), fundado em 1966 e

liderado por Jonas Savimbi. Foram precisamente 14 anos de guerra que levaram o país à independência. A queda da ditadura em Portugal, com a Revolução dos Cravos, liderada pelos militares do Movimento das Forças Armadas (MFA), abriu caminho para a independência nacional, oficializada a 11 de novembro de 1975.

Após a independência nacional, os três movimentos, o MPLA, a FNLA e a UNITA desencadearam uma guerra sangrenta, que destruiu o país e provocou um número muito grande de refugiados que, abandonando as áreas rurais, iam para as cidades e para países vizinhos. Foi, apenas, em 2002 que os acordos definitivos de paz foram assinados. Antes dessa data, no entanto, muitos dos refugiados começaram a retomar ao país. Este fenómeno permitiu um contacto entre línguas, tanto para os refugiados internos que procuraram abrigo em outras cidades do país, como para aqueles que foram para os países vizinhos, como Namíbia, Zâmbia, República Democrática do Congo (RDC) e República do Congo Brazzaville. Note-se que, em nenhum dos países citados, onde os angolanos buscaram refúgio, o português era a língua de comunicação comum. Nos dois primeiros casos, Namíbia e Zâmbia, a língua oficial é o inglês; no segundo caso, RDC e Congo Brazzaville, o francês é a língua oficial. A maior parte das deslocações foi feita tomando como critério a proximidade da zona habitual e o destino, neste caso, o país acolhedor. Essa proximidade geográfica, e porque algumas línguas locais de origem africana são transfronteiriças, permitiu aos angolanos a inserção rápida nas comunidades linguísticas dos países de acolhimento. O retorno dos refugiados a Angola exigiu deles um novo processo de adaptação, do ponto de vista cultural e linguístico. Como está destacado, a localização geográfica de Angola confere ao país uma maior complexidade linguística. Refletiremos sobre este assunto no próximo tópico que aborda a questão das implicações linguísticas no posicionamento geopolítico de Angola. Por não fazer fronteira com nenhum país lusófono, um dos traços dessa localização geográfica é a configuração de uma situação de ‘ilha linguística’.

A República de Angola situa-se na região da África Austral, com os seguintes dados geográficos:

Latitude – Norte – 04°22`G / Sul - 18°02`G.

Longitude – Leste – 24°05`E.G / Oeste – 11°41`E.G

Superfície: 1.246.700 km²

Extensão da Costa Atlântica: 1.650 Km

Fronteiras Terrestres: 4.837 Km

Países limítrofes ao Norte: República do Congo e República Democrática do Congo.

Países limítrofes ao Leste: República Democrática do Congo e República da Zâmbia.

País limítrofe ao Sul: República da Namíbia.

Oeste: Oceano Atlântico.

A moeda oficial é o Kwanza, a língua oficial é o Português e o clima em Angola tem duas estações: a das chuvas, período mais quente, que ocorre entre os meses de Setembro a Maio, e a do Cacimbo ou Seca, que é menos quente e vai de Maio a Setembro.

O país possui uma situação geográfica peculiar. Por estar na zona intertropical e subtropical do hemisfério Sul, ser próximo ao mar, e pelas especificidades do seu relevo, divide-se em duas regiões climáticas distintas:

A Região Litoral – com humidade relativa média anual de 30% e temperatura média superior aos 23°C;

A Região do Interior, subdividida em: Zona Norte, com elevadas quedas pluviométricas e temperaturas altas, zona de Altitude, que abrange as regiões planálticas centrais, com uma estação Seca de temperaturas baixas, e a Zona Sudoeste, semiárida em consequência da proximidade do deserto do Namibe, extensão do deserto do Kalahari, sujeita a grandes massas de ar tropical continental.

As Temperaturas Médias do país são: 27°C máxima e 17°C mínima.

A esta diversidade climática corresponde um potencial turístico representado por um património natural riquíssimo em flora e fauna diversificadas, possibilitando a prática de vários tipos de actividades de lazer, *hobbies* e aventuras.

O sistema político angolano é presidencialista, em que o presidente da República é chefe do executivo e do Estado, que tem seus poderes legislativos e nomeia os componentes do Supremo Tribunal de Justiça. A base do actual sistema político é a Constituição aprovada pela Assembleia Nacional em 27 de Janeiro de 2010, mudando várias das regras políticas do país. Os candidatos a Presidente e Vice-Presidente, nos termos do artigo 113/2 da Constituição, estão sujeitos a um limite de 2 (dois) mandatos, sendo eleitos como cabeça e segundo na lista do partido que for mais votado nas Legislativas. Dentro da nova ordem constitucional, o cargo de Vice-Presidente é igualmente uma figura nova e substitui a do Primeiro-Ministro.

Em termos de cultura, Angola é um país onde existe uma variedade de hábitos e costumes, culturas oriundas de povos de várias etnias, desde as danças, a música, a língua, a gastronomia e as vestimentas.

A economia angolana é fundamentalmente petrolífera e diamantífera. Não existe ainda uma produção nacional à altura de atender às necessidades básicas da população. Só agora, com a consolidação da paz, o Governo, de forma muito tímida, vai dando passos para a diversificação da economia não petrolífera. Segundo a edição de 20 de Fevereiro de 2013 do Jornal O País (online),¹ em Janeiro de 2013, Angola atingiu uma produção diária de mais de 1,8 milhões de barris de petróleo, ocupando o segundo lugar, na África, na produção petrolífera.

1.1.2 Implicações linguísticas no posicionamento geopolítico de Angola

Angola é o único país lusófono entre os seus vizinhos, o que implica a presença, até certo ponto, de um bilinguismo, sobretudo, nas zonas fronteiriças. As populações que vivem nessas zonas sofrem uma forte influência linguística dos países vizinhos. Em determinadas localidades de Angola, acontece o que se verifica, por exemplo, no espaço fronteiriço que separa Brasil do Uruguai (COUTO, 2009). Nessas zonas, muitos cidadãos angolanos se identificam mais com a língua do povo vizinho, em relação ao português, língua oficial, sobretudo, nas zonas fronteiriças isoladas e distanciadas de outras povoações, vilas ou cidades do país.

Do ponto de vista político, Angola está inserida em organizações regionais cuja língua de trabalho não é o português. Os países com que partilha o mesmo espaço fronteiriço apresentam condições que atraem os angolanos, como nas situações que envolvem a educação e a saúde. Para muitos angolanos, as Repúblicas vizinhas oferecem melhores serviços nestes setores, pelo que as pessoas, com poder aquisitivo, preferem deslocar-se para esses países em busca de uma melhor qualidade de ensino e de saúde. Há uma presença muito grande de estudantes angolanos nas Repúblicas de Namíbia e de Congo Democrático. Os mercados de Namíbia e do Congo Brazzaville são atrativos pelos seus produtos e fazem com que, diariamente, haja entrada e saída de comerciantes angolanos, em busca de produtos para revenda em Angola. As fronteiras de maior contacto são meramente sociais e não naturais, o que tornam as relações mais fluidas. Inversamente, pelas oportunidades que Angola oferece,

¹ Disponível em: <<http://www.opais.net/pt/opais/?det=31382>>. Acesso em: 23 de ago. de 2013.

diariamente, recebe muitos cidadãos dos países vizinhos, muitos deles do Congo Democrático, os quais são ilegais, na tentativa de encontrarem melhores condições de vida.

Como se pode analisar, a localização geográfica de Angola, numa situação de ilha linguística, cercada por países de expressão inglesa e francesa, obriga os cidadãos angolanos a lidar com situações de multilinguismo², por razões de contacto com os povos vizinhos. A expressão ilha linguística é aqui usada em analogia ao seu sentido clássico, como “uma pequena comunidade linguística inserta no território de uma outra comunidade linguística” (COUTO, 2009, p. 164). É uma analogia porque Angola, na qualidade de um país soberano, com políticas linguísticas definidas, não preenche a totalidade das qualidades de uma ilha linguística, que pode ser dissolvida ao longo do tempo pelas comunidades linguísticas maiores, ao seu entorno. A sua extensão geográfica, que é de 1.246.700 Km² (um milhão, duzentos e quarenta e seis mil e setecentos quilómetros quadrados), e a sua população, na ordem dos 19.000.000 (dezenove milhões) de habitantes, também podem ajudar a conservar as línguas faladas no território, mormente o português, que é a língua que mais distingue o país do restante dos países vizinhos e, portanto, configura-se como uma língua que promove uma identidade nacional.

Pelo que acabámos de expor, a posição geopolítica de Angola em África evidencia factores que promovem usos linguísticos variados, criando uma necessidade global de compreender os outros nas suas próprias línguas. Primeiro, como um país lusófono isolado, segundo, pela sua presença em organizações regionais marcadas pelo uso de inglês e francês, e pela atração que causam os países vizinhos, como a Namíbia (de expressão inglesa), as Repúblicas do Congo Democrático e do Congo Brazzaville (ambos de expressão francesa) em serviços de saúde, educação e produtos de grande utilidade da população e, também, pela presença massiva de imigrantes que encontram em Angola um lugar de oportunidades. A necessidade de compreensão deste fenómeno social não afeta apenas o povo, mas, também, o próprio governo, que precisa interagir com os cidadãos que entram no país, atender às questões político-diplomáticas com os países internacionais e participar das organizações regionais, como a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral, com a sigla em inglês (SADC), por exemplo. A questão de contactos de línguas afeta toda a população distribuída nas diferentes unidades administrativas, as províncias, que, a seguir, apresentamos:

² Usamos os conceitos: bilinguismo para designar a presença de duas línguas; trilinguismo para designar a presença de três línguas; multilinguismo e plurilinguismo, como sinónimos, para designar a presença de muitas línguas.

1.1.3 Divisão administrativa de Angola

Neste item, apresentamos a divisão geográfica de Angola, em diferentes unidades administrativas que o ordenamento territorial de Angola chama de províncias. O país é formado por 18 províncias que têm uma subordinação ao poder central. Cada província é dirigida por um governador provincial nomeado pelo Presidente da República, nas vestes de Chefe de Estado e do Executivo.

Conforme o mapa do país ilustra, temos as províncias de Cabinda, Zaire, Uige, Bengo, Luanda, Malanje, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Benguela, Huambo, Bié, Huila, Namibe, Cunene, Kuando Kubango, Moxico, Lunda Sul e Lunda Norte.



FIGURA 1 - Mapa da divisão administrativa da República de Angola
Fonte: <http://upload.wikimedia.org/kikipedia/commons/7/70/Angola_Ethnic_1970-pt.svg>.

O mapa administrativo do país, para além de ilustrar a divisão político-administrativa, faz entender, também, mesmo que de forma implícita, a regionalização das influências linguísticas dos países vizinhos. Por exemplo, a província de Cabinda, na condição de enclave, sofre influências das línguas faladas nas repúblicas do Congo Democrático e do Congo Brazzaville, nomeadamente kikongo, lingala e francês. As províncias de Uige, Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico, sofrem a influência de lingala, kiluba e kikongo, faladas nas zonas fronteiriças com a República Democrática do Congo. A

província Moxico sofre, também, a influência da Zâmbia. As províncias de Cuando Cubango, Cunene e Namibe, sofrem a influência de Namíbia.

Estas influências repercutem na distribuição das línguas locais de origem africana, ao longo do território nacional, como se pode ver no próximo item.

1.1.4 Distribuição etnolinguística

Nesta seção, apresentamos as várias línguas faladas pelos povos autóctones de Angola, sem incluir as diferentes línguas dos imigrantes que se encontram em Angola. Além do português que cobre todo o país, existem muitas línguas locais de origem africana distribuídas em duas grandes famílias: línguas bantu e línguas não bantu. Estas línguas não estão distribuídas seguindo a lógica das províncias, mas segundo as regiões étnicas.

Segundo Fernandes e Ntongo (2002, p. 17), no território angolano, viviam vários povos, entre os quais os povos não negros e os não bantu, destacando-se os povos do grupo Khoisan e os pré-bantu, que formam os grupos Vátwa ou Kuroka. Posteriormente, foi ocupado pelo povo Bantu, que formam numerosos reinos independentes. A classificação étnico-racial feita pelos dois autores pode suscitar algumas dificuldades de compreensão, visto que, ao excluir os povos não bantu da raça negra e sem especificação de raça, cria um precedente para uma discriminação étnica. Na verdade, esses povos não pertencem à raça branca nem à amarela. Ainda para os autores, no séc. XV, este território foi ocupado pelos portugueses, que o dominaram por inteiro. A exemplo da maioria dos países africanos, Angola vive uma situação de plurilinguismo onde coabitam três grandes famílias linguísticas genética e estruturalmente diferentes: família das línguas africanas de origem não bantu; a das línguas africanas de origem bantu; e a da língua portuguesa, de origem neolatina.

As línguas não bantu e bantu, consideradas pela maioria da população como línguas nacionais, não gozam de nenhum estatuto definido, servindo somente de línguas de comunicação num micro-nível, expressão usada pelos autores para significar os territórios de atuação das línguas nacionais angolanas de origem africana. Para os autores, estas línguas circulam entre os membros de um mesmo grupo etnolinguístico ou de uma mesma comunidade linguística. Ainda para Fernandes e Ntongo (2002), os falantes das línguas não bantu caracterizam-se pelo nomadismo, formando ilhas no interior das zonas linguísticas do sul do país, enquanto que os povos bantu se caracterizam pelo sedentarismo e pelo domínio da agricultura de subsistência.

A língua portuguesa, com o estatuto de língua oficial, exerce um papel plurifuncional, de uso nos domínios da vida sócio-política-económica, cultural e veicular no país, pois permite a comunicação entre os vários grupos etnolinguísticos. As áreas de difusão da língua oficial, a língua portuguesa, correspondem, em certa medida, aos limites fronteiriços do país, pois ela, cobrindo toda a extensão do território nacional é falada de Cabinda a Cunene, do Mar ao Leste.

Das línguas da família não bantu fazem parte os Khoisan e os Vátwa. As línguas Khoisan, segundo Fernandes e Ntongo (2002), compreendem a dos hotentote (Khoi) e as dos Vankakala (San). Estas línguas constituem uma unidade, embora alguns traços particulares caracterizem cada grupo linguístico. As línguas kankala (bosquimane) de Angola agrupam variantes distintas, mas aparentadas. A variante vankakala de Angola pertence ao grupo Nkung que ocupa uma área importante, com descontinuidade. Dois falares desse grupo destacam-se: o dos vankakala e o dos vasekele. São variantes da língua khoisan: kankala (bosquimane), hotentote, kazama, kasekele e kwankala. Os khoisan, habitantes conhecidos como os mais antigos e formados pelos hotentotes e os vankakala, habitavam todo o território nacional, quando os primeiros indivíduos da raça negra, os bantu, entraram no território que hoje constitui Angola.

Segundo Fernandes e Ntongo (2002), os vátwa constituem o outro grupo pré-bantu que habitou o território angolano no paleolítico. É formado pelos ova-kwandu ou kwisi e pelos ova-kwepe ou somente kwepe. Este grupo habita, até a data presente, a faixa semidesértica do deserto do Namibe, entre o mar e a Serra da Chela. Linguisticamente, o grupo define-se como khoisan (vankakala e hotentote) embora haja, na língua vátwa, uma mistura de elementos das línguas bantu.

A região africana situada a Sul do Deserto de Sahara é habitada, quase na sua totalidade, por povos bantu. Este termo designa o conjunto dos povos da África Central, da África Oriental e da África Austral que, nas suas respectivas línguas, denominam o ser humano através do radical “ntu”. Os bantu angolanos descendem das grandes migrações dos bantu ocidentais e dos meridionais, estão calculados em 100 (cem) grupos etnolinguísticos e são agrupados em nove grandes grupos: tucokwe, ambundu, bakongo, vangangela, ovanyaneka-nkhumbi, ovahelelo, ovambo, ovandonge, ovimbundu.

O grupo etnolinguístico tucokwe cobre uma parte significativa do país, nas regiões do Leste, desde o ângulo Nordeste superior direto até a fronteira Sul, depois de atravessar o rio Kubangu. É formado pelas etnias lunda-lwa-cinde, lunda ndebu, abrangendo a

totalidade das províncias das Lundas Norte e Sul, a província do Moxico, com um prolongamento profundo para a província do Kwandu Kubangu. O cokwe é uma língua transnacional porque é falada em Angola, na República Democrática do Congo e na República da Zâmbia. Apesar de todas as etnias que formam o grupo etnolinguístico tucokwe falarem a mesma língua, existe particularidades linguísticas nos falares de cada grupo étnico, as quais formam as seguintes variantes da língua cokwe: badinga, bakete, kafula, lunda, lwandembu, lwaxinde, mai e mataba.

O grupo etnolinguístico ambundo vive numa grande extensão do território nacional, que se estende desde o mar e o rio Kwangu, ultrapassando o curso deste para o Leste, seguindo para o Sul, abrangendo o baixo e médio Kwanza. Este grupo etnolinguístico é formado pelas seguintes etnias: lwanda, hungu, ntemo, puna, ndembu, ngola, mbundu, mbangala, holo, kari, xinje, minungu, songo, bambeiro, kissama, lubolo, kibala, haku e sende. Falam a língua kimbundo, que abrange o interior para o litoral e domina as províncias do Bengo, Kwanza Norte, norte da província do Kwanza Sul, Malanje e Luanda, com as variantes Holo, Ndongo, kambondo, kissama, mbangala, mbolo, minungu, ndembu, ngola ou jinga, ngoya, nkari, ntemo, puna, songo e xinji.

O grupo etnolinguístico bakongo, segundo Fernandes e Ntondo (2002), ocupa o território de Cabinda e a margem esquerda do rio Kongo na região entre o mar e o rio Kwanza, isto é, as províncias do Zaire e do Uige e Norte da província do Bengo. É o terceiro maior grupo etnolinguístico do país e é formado pelos basikongo, bandongo, bazombo, nsonso, suku, yaka, pombo, hungu e os cabindas. A língua dos bakongo é o Kikongo, que cobre uma parte da região norte do país. A sua área de difusão estende-se para além das fronteiras nacionais, pois é falada, também, na República Democrática do Congo, no Sul da República do Congo Brazzaville e na República do Gabão. Compõem a língua kikongo as variantes: kimboma, kihungu, kinsoso, kipaka, kipongo, kisikongo, kisolongo, kisuku, kiyaka, kizombo e as variantes de *fiote/ibinda* (*iwoyo*, *kikwakongo*, *ikoci*, *kilingi*, *kivili*, *kiyombe* e *kissundi*).

O grupo etnolinguístico vangangela habita duas grandes regiões. Uma situada na província do Moxico e Kwandu Kubangu na fronteira Leste, desde a bacia do rio Zambeze até ao curso do rio Kubangu. A outra situa-se no centro do país, nas províncias do Bie e Malange. Os lwimbi, lwena, luvale, lucazi, mbunda e kamaxi, entre outros, compõem o grupo etnolinguístico vangangela. Falam a língua ngangela que se difunde nas províncias de Kwandu Kubangu, na parte Sudoeste da província da Huila. O ngangela tem ramificação na

República da Zâmbia, onde algumas das variantes são faladas pelas populações locais. Como todas as outras línguas angolanas, o ngangela tem diferentes variantes, como: kamaxi, lucazi, luvale, lwena, lwimbi, lwiyo, mbande, mbunda, mbwela, ndungu, ngangela, ngongelu, nkoya, nyemba, nyengo e yahuna.

O grupo etnolinguístico ovanyaneka-nkumbi encontra-se no planalto angolano de Humpata e nos territórios do curso médio do rio Kunene. É formado pelos mumwila, ngambwe, nkhumbi, ndongwena, inglo, kwanká, handa, cipungu, ocilenge-nkhumbi e ocilenge-musó. A língua falada por este povo é o olunyaneka, cuja área de difusão centra-se na província da Huila, estendendo-se até a província do Kunene com uma influência nas províncias de Benguela e Nabibe. As suas variantes são: handa (Cipungu), Handa (Mupa), Hinga, Nkhumbi, Mwila, Ngambwe, Ocilengehumbi, Ocilengemusó, Ocipungu, Onkwakwa e Ndogwena.

O grupo etnolinguístico ovahелеlo vive no extremo sudoeste de Angola, na orla do deserto do Namibe, e é formado pelos ndimba, himba, cavíkwa, kwanyoka, kuvale e kwendelengo. Os ovahелеlo falam a língua oshihelelo, sendo a zona de difusão o ângulo Sudoeste de Angola, precisamente na província do Namibe. A variante oshicuvale (aportuguesado Mukubal) é a de maior expressão. O oshihelelo é uma língua transnacional, visto que é falado, também, na República da Namíbia, por uma grande parte da população daquele país. Contém seis variantes: cavikwa, himba, kuvale, kwanyoka, kwendelengo e ndima.

O grupo etnolinguístico Ovambo, segundo Fernandes e Ntondo (2002, p. 52), refere-se ao termo genérico ovambo e inclui dois grupos: ovakwanyama e o ovandongga.

Os ovakwanyama ocupam um vasto território nas planícies ao longo e ao meio da fronteira Sul de Angola. Neste grupo estão os evale, kafima, kwanyama, kwamato, ndombondola e kwangali. A sua língua é o oshikwanyama, falada na província do Kunene, situada no Sudoeste de Angola. A guerra obrigou uma parte desta população a instalar-se ao Sul da província da Huila, deixando a influência da sua língua na região. Esta língua tem uma influência notável no Norte da Namíbia, onde é tida como uma das línguas maioritárias. Aí, exerce, também, um papel plurifuncional, por exemplo, o de médium escolar até a 3ª classe. O Oshikwanyama contém cinco variantes: evale, kwamato, ndombondola, okafima e ombanja. O grupo etnolinguístico vive no extremo sudoeste de Angola, entre o curso do rio Kubangu e Kwandu. O hindonga, que é uma das variantes do oshiwambo e se circunscreve numa área

muito restrita, é confinada no ângulo Sudoeste da província do Kwandu Kubango. O Kuso é a variante da língua kwanyama.

O grupo etnolinguístico ovimbundu estende-se por um vasto território a meio da metade Oeste de Angola, subindo da beira-mar para as terras altas. Formam este grupo etnolinguístico os vyeno, mbalundu, sele, sumbi, mbwi, cacisanje, lumbu.

Como se pode observar, a diversidade linguística em Angola é bastante grande. O país contabiliza entre 90 (noventa) a 100 (cem) variantes linguísticas faladas ao longo do território nacional. Nenhuma delas tem uma dimensão nacional, razão pela qual o debate sobre o estatuto destas línguas está ainda em aberto. Por enquanto, são designadas tanto pela população como pelos governantes locais, nos seus discursos, como línguas nacionais.

Na actualidade, a divisão de Angola por regiões ou grupos etnolinguísticos é feita seguindo apenas um critério numérico, isto é, partindo do grupo etnolinguístico maioritário que habita uma determinada região. Na verdade, em todas as províncias e regiões de Angola, vamos encontrar falantes de todas as variantes linguísticas do país e, além disso, se acham em Angola povos de diferentes origens e línguas. Por isso, responder a pergunta: “Que língua é falada em Angola ou, mais especificamente, em Cabinda?”, por exemplo, pode parecer, à primeira vista, fácil, mas torna-se complexo quando se pensa na questão das migrações, na presença de milhares de cidadãos saídos de outros países que, seja de uma forma temporária ou definitiva, partilham o mesmo território com os nativos. Tomando como exemplo a Província de Cabinda, existem muitos estrangeiros residentes, falantes de Lingala, chegando a constituir um número maioritário em determinados bairros periféricos da cidade de Cabinda, onde moram também os congoleses democráticos, falantes de lingala, muitos cidadãos da República do Congo Brazzaville, assim como um considerável número de chineses entre outros estrangeiros. Todos estes grupos constituem a população real de Cabinda, mas, quando se fala da questão linguística e da definição das línguas locais, as línguas dos imigrantes são excluídas.

O mapa etnolinguístico que apresentamos a seguir serve apenas para situar os vários grupos etnolinguísticos no território nacional.

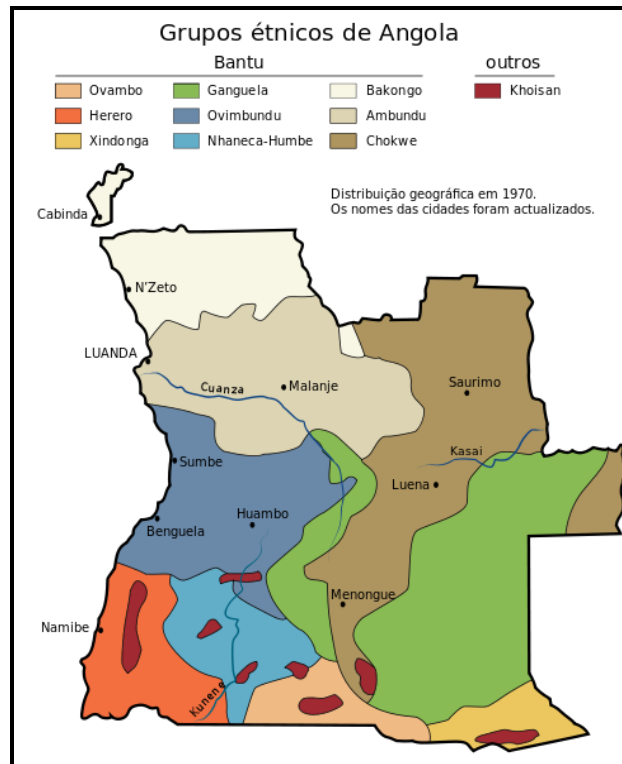


FIGURA 2 - Mapa etnolinguístico de Angola

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#mediaviewer/Ficheiro:Angola_Ethnic_map_1970-pt.svg>.

A descrição linguística, aqui apresentada, inclui a província de Cabinda dentro do grupo etnolinguístico bakongo. Isto é uma realidade inegável, uma vez que o Reino do Congo se estendia até as terras de Gabão, e os três reinos de Cabinda (Makongo, Mangoio e Maluango) tinham uma subordinação ao Rei do Congo, a quem pagavam vassalagem. Mas, por uma especificidade própria da língua falada em Cabinda, que se distancia um pouco do Kikongo falado tanto nas províncias de Uige, de Zaire, como nas Repúblicas do Congo Democrático, do Congo Brazzaville e no Gabão, o Ministério da Cultura de Angola resolveu tratar da questão linguística de Cabinda como um caso isolado de Kikongo. No próximo tópico, abordaremos esta matéria com maior profundidade.

1.1.5 Contexto da Província de Cabinda

Este item tem como objectivo apresentar, de forma panorâmica, os dados mais relevantes da nossa pesquisa, como a divisão administrativa da província e as principais variantes linguísticas que desenharam o mosaico linguístico dos povos de Cabinda.

Cabinda, a décima oitava província da República de Angola, é um enclave que se encontra na África Central, entre a República Democrática do Congo ao Norte, a República Democrática do Congo ao Sul e, a Nordeste, é banhado pelo Oceano Atlântico.

A província de Cabinda tem quatro municípios: Cabinda, Cacongo, Buco-Zau e Belize. O português é a língua da escolaridade e dos atos administrativos. Para além do português, o povo se comunica com a língua local, *fiote*, que se desdobra em sete variantes: *kiwoio*, *kuakongo*, *kikotchi*, *kilinzi*, *kivili*, *kiyombe* e *kisundi*.

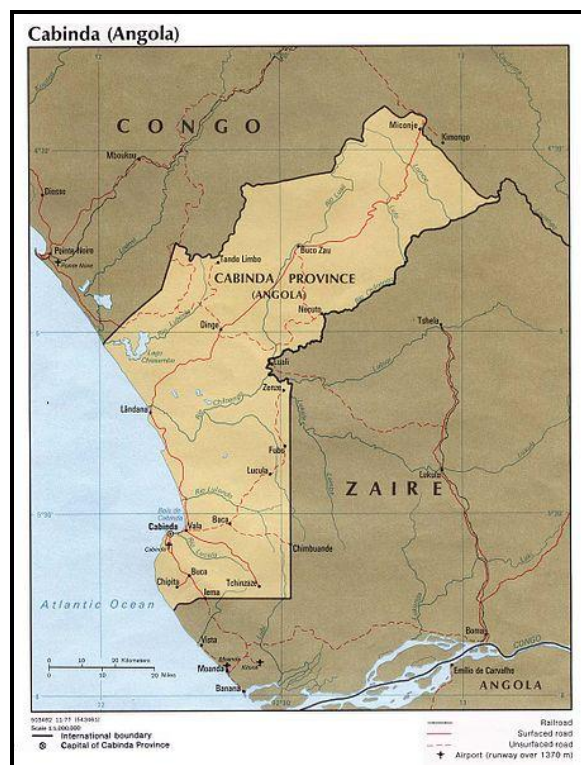


FIGURA 3 - Mapa da província de Cabinda

Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabinda_\(prov%C3%ADncia\)#mediaviewer/Ficheiro:Cabinda_pol77.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabinda_(prov%C3%ADncia)#mediaviewer/Ficheiro:Cabinda_pol77.jpg)>.

Cabinda é uma província rica em recursos naturais, em que se destaca pela produção do petróleo, que constitui a base da economia angolana. Isolada do resto do país, a Província de Cabinda partilha fronteiras e línguas com as repúblicas do Congo Democrático e do Congo Brazzaville. O *iwoyo*, falado na zona sul da Província, é também falado na zona fronteira do Congo Democrático. O *kiyombe* do nordeste se estende até a outra margem do rio Luango, isto é, na República Democrática do Congo, para citarmos apenas alguns exemplos.

Devido às suas potencialidades económicas, verifica-se, na Província, um fluxo muito grande de estrangeiros, sobretudo da República Democrática do Congo, que para ali se

deslocam em busca de melhores condições de vida. Isto faz sentir a presença massiva de falantes de lingala, que é a língua hegemónica da República Democrática do Congo.

Em termos de economia, a Província de Cabinda vive do Orçamento Geral do Estado ao que se adicionam as pequenas actividades de sobrevivência que o povo realiza, nomeadamente, a agricultura familiar, pequeno comércio, sobretudo informal e a pesca artesanal. A maior empresa do setor privado que trabalha na província é a multinacional Chevron e seus associados, cujo recrutamento do pessoal é feito por intermédio de concurso nacional.

Este é o perfil geral da República de Angola, com as suas características que a definem como um país plurilíngue com grande variação cultural e com diversificadas realidades sociais. Esta diversidade linguística é unificada com uma só língua para todos e aplicada no sistema de educação, conforme veremos no item que se segue.

1.2 O sistema educativo do país

Este tópico procura fazer uma pequena incursão sobre o Sistema de Educação de Angola independente. Não falaremos da época colonial, mas, apenas, a partir do momento em que os próprios angolanos assumiram a direção dos seus destinos na área da educação. O maior destaque foi dado ao primeiro Sistema Educativo do país, à Lei 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovada em 2001, e à Estratégia Integrada de Melhoria do Sistema.

1.2.1 Estrutura do sistema antigo

Em 1977, dois anos depois da independência, Angola adota um novo Sistema de Educação e Ensino, caracterizado, essencialmente, por uma maior oportunidade de acesso à educação e à continuidade de estudos, pela gratuidade do ensino e do aperfeiçoamento permanente do pessoal docente.

Segundo o Conselho de Ministros angolano (2001), em consonância com o sistema político, económico e social instaurado em 1975, foi definida a política educativa em 1977, por forma a corresponder às necessidades do País e à consolidação da Independência Nacional. Esta política é marcada essencialmente pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação de estudos, da gratuidade, no seu sentido mais amplo – inicialmente nem o estudante nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer

despesas com a educação e, no ensino obrigatório, nem o material didático era pago – e a laicidade do ensino, princípios esses consubstanciados no Sistema de Educação da República de Angola, aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978.

O antigo Sistema de Educação compreendia a estrutura de ensino da seguinte forma:

a) Ensino Geral de Base de 8 Classes, estruturado em 3 níveis: o primeiro com 4 classes (obrigatório) e cada um dos dois com duas classes, que deveriam tornar igualmente obrigatórios à medida que as condições o permitissem.

b) Ensino Pré-Universitário, inicialmente concebido como o “módulo de Transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a do novo sistema, para acesso ao Ensino Superior. Estruturado em 4 semestres lectivos, evoluiu, em 1986, para 6 semestres lectivos.

c) Ensino Médio, com a duração de 4 anos e dois ramos fundamentais: o Técnico e o Normal, o primeiro, destinado à formação de técnicos intermédios para o sector produtivo e o segundo, destinado à formação de professores para o Ensino de Base.

d) Ensino Superior, estruturado em Faculdades, com a duração de 5/6 anos, prevendo-se a existência de dois níveis de formação, solução implementada apenas no nível do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). Esta era a “organização vertical” do Sistema.

Horizontalmente, o Sistema de Educação organizava-se em Subsistemas: o do Ensino de Base, com duas estruturas de formação (Regular e de Adultos); o do Ensino Técnico-Profissional, que compreendia o Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional, e o Subsistema do Ensino Superior de Formação de Professores e do Ensino de Adultos, que evoluíram para Subsistemas de Ensino.

1.2.1.1 Alfabetização e Ensino de Adultos

Segundo o Conselho de Ministros de Angola (2001), o Subsistema da Educação de Adultos tinha como vocação, tarefa e objectivos nucleares a recuperação do atraso escolar, através do desencadeamento de processos educativos formais, não formais e informais, nos domínios da erradicação do analfabetismo e, conseqüentemente, da elevação do nível educativo e instrutivo da população economicamente ativa, constituindo, a alfabetização e a pós-alfabetização, prioridades no contexto da universalização da educação básica obrigatória.

Para prossecução das tarefas e objectivos deste Subsistema, foram estruturados dois eixos principais, a saber:

a) Formação de Base – Integrando ações orientadas para a aquisição de competências de leitura, escrita, interpretação e cálculo, bem como para a satisfação das necessidades pessoais e sociais, pelo que as ações a desenvolver poderiam ter como finalidade a Alfabetização em sentido estrito, por forma a permitir o acesso a conhecimentos e competências, o que só pode ser possível através de uma educação de base que não se circunscreve à leitura e à escrita.

b) Projectos de Animação Social e Desenvolvimento Comunitário que, segundo o Conselho de Ministros (2001), representa um eixo privilegiado do envolvimento e da mobilização de grupos sociais de base local, numa dinâmica de resolução de problemas comunitários e de concretização de projectos próprios.

Assim, o Subsistema da Educação de Adultos compreendia a Alfabetização e a Pós-Alfabetização (Educação Primária de Adultos), o Ensino de Adultos (II e III Níveis) e integrava as modalidades das Escolas Polivalentes (educação básica e formação pelo trabalho de adolescentes e jovens com atraso escolar), Autodidatismo e Educação Especial de Adultos (pessoas com necessidades educativas especiais). A alfabetização referida neste item dizia respeito à franja da população que, por diversos motivos, não pôde ter acesso à leitura e à escrita durante a infância, enquanto os cidadãos menores, em idade escolar, frequentavam a escola regularmente, isto é, no antigo sistema de ensino, surge uma modalidade educacional que, a seguir, expomos.

1.2.1.2 O Ensino de Base

O Ensino de Base estava estruturado em (3) três níveis de ensino e 8 classes sendo: o I Nível da 1ª à 4ª classe, tendo como limites etários os 6 e 9 anos; o II Nível com duas classes (5ª e 6ª), tendo como limites etários os 10 e 12 anos; e o III Nível com duas classes (7ª e 8ª), tendo como limites etários os 13 e 15 anos.

Este subsistema tinha como objectivo geral a formação integral do cidadão, através de uma série de conhecimentos gerais, preparando-o para a continuação da sua formação no nível médio e superior ou permitir a aquisição de habilidades e saberes que lhe permitissem a inserção na vida ativa. Este subsistema tinha ainda uma classe denominada Iniciação, com o objectivo de adaptar a criança à escola antes do ingresso na 1ª classe.

Segundo o Conselho de Ministros (2001), a Iniciação ocupava, em 1998, cerca de 13,7% dos alunos matriculados no Ensino de Base Regular. A maioria deles, na ordem de 54,9%, pertencia ao sexo masculino.

A participação do sexo feminino permanece inferior aos rapazes em quase todas as províncias, com exceção da Província de Cunene, onde se registra um equilíbrio de gêneros na escolarização.

A proporção dos inscritos nesta classe era significativa, sobretudo nas províncias da Huíla, Benguela, Huambo e Uíge, onde o número dos inscritos é, geralmente, superior a dois terços do total.

Para o Conselho de Ministros (2001), as crianças da Iniciação, ou Pré-escolar, deviam ter uma transição direta, sem que nenhum aluno desta classe caísse na retenção. Para este Órgão Colegial do Executivo angolano, a retenção das crianças da pré-escolar que se registrava em muitas escolas do país era resultante da inadequação dos métodos e da falta de esclarecimento sobre os objectivos desta fase de preparação e de motivação para a escolaridade regular. Estas crianças deveriam ter os seus espaços e professores exclusivos. Ainda para o Governo, a presença da Pré-primária nas escolas do Ensino Primário contribuía para a saturação das instalações e para o funcionamento de muitas escolas em regime triplo – diminuição de horas de aulas, de 5 (cinco) para 3 (três) horas para que a mesma sala de aula pudesse ser ocupada por três classes em turnos diferentes, isto é, das 7h30min às 10h20min, das 10h30min às 14h e das 14h30min às 17h30min. Após uma análise profunda do então sistema de educação vigente no País, o Governo achou conveniente acionar medidas que pudessem dar um novo dinamismo à educação em Angola.

1.2.2 Perspectivas do governo para a melhoria da qualidade de ensino para a educação de base e a reforma educativa

Havendo constatado as deficiências do antigo Sistema de Ensino, o Governo de Angola decidiu elaborar uma estratégia integrada para a melhoria de ensino. Com isso, pensou-se fazer uma reformulação das bases que sustentavam o então sistema educativo, movido por esta temática: em agosto de 2001, o Conselho de Ministros discutiu e aprovou a estratégia para melhoria de ensino em Angola, no período entre 2001 e 2015 para, desta forma e no plano da educação, dar resposta aos objectivos do Milénio. A estratégia apresenta muitas acções a serem realizadas ao longo do período estipulado, abrangendo todos os níveis de

ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Neste trabalho, abordamos apenas a educação da pequena infância, visto que a nossa pesquisa teve como alvo alunos dos anos iniciais.

A estratégia do Governo tinha como um dos objectivos fundamentais o alargamento do acesso à Educação da Primeira Infância. Atender às necessidades educativas das crianças pequenas supunha uma extensão da rede dos Centros de Educação Pré-Escolar e oferta de oportunidades educativas não formais, acessíveis às crianças de famílias de condições modestas. Esta preocupação do Governo foi resultante do aumento da taxa de inscrições, que devia ser prosseguido através do projecto de criação de Centros de Educação Pré-Escolar.

O Governo propôs, com o apoio das autoridades educativas, a tomada de iniciativas pelas municipalidades para a criação de tais centros com a participação efetiva do setor privado. Neste quadro do processo de liberalização, deveriam ser criadas facilidades de crédito aos promotores particulares e auxílio aos movimentos associativos de utilidade pública que pudessem investir na criação e na gestão destes centros.

Para isto, o Governo propunha algumas actividades, como a formação do pessoal para o atendimento da pequena infância, uma formação apropriada, considerando que a psicopedagogia aplicada seria administrada. Os professores, ora formados, poderiam servir ao Estado, ou ao setor privado, ou, ainda, a outras instituições ou organismos.

A outra actividade dizia respeito ao Projecto de Elaboração e de Difusão de Materiais Lúdicos e Didáticos. A fim de melhorar as condições de aprendizagem, o subprograma previa a produção de jogos pedagógicos baseados na revalorização do património cultural local e nacional. As Direções Provinciais e Municipais de Educação e Cultura assegurariam o trabalho na confecção dos meios didáticos necessários.

O Governo propôs também o Projecto de Criação de Centros Comunitários de Educação da Pequena Infância e um Programa de Formação de Animadores de Centros e Creches. Os animadores e as animadoras seriam recrutados no seio das comunidades e receberiam um enquadramento apropriado. A direção da Educação Pré-Escolar forneceria serviços de apoio técnico, da mesma forma que a direção de Alfabetização e de Educação de Adultos.

Para o Governo, esta estratégia deve ajudar a construir, passo a passo, uma sociedade democrática, coesa e que lute pelo desenvolvimento social, tendo em conta o processo de reconstrução nacional que o país vive. De acordo com este objectivo geral, o

Conselho de Ministros (2001, p. 41) estabeleceu os seguintes objectivos específicos que deveriam ser atingidos até 2015:

- a) Ampliação do acesso à educação de base (Previsão de uma taxa de escolarização de 100% no ano 2015 no Ensino de Base);
- b) Melhoria da qualidade de ensino;
- c) Formação de competências técnico-profissionais.

Para a materialização destes objectivos gerais, concorrem factores exógenos e endógenos ao próprio sistema. Os factores exógenos determinarão a materialização e alcance do primeiro objectivo (Aumento do acesso à educação), considerando que se trata, essencialmente, de investimentos (construção de escolas e seu apetrechamento).

O segundo objectivo depende também de factores exógenos (reabilitação de infraestrutura), mas, essencialmente, de factores endógenos (reformulação de currículos, programas, planos de estudo, melhoria do corpo docente, melhoria do sistema de gestão e administração escolar, sistema de avaliação, entre outros).

Considerando o horizonte temporal definido (2001-2002), (2002-2006) e (2006-2015), nas etapas para a implementação da estratégia, foram definidas as seguintes funções do então Sistema de Educação:

- 1ª Etapa de Urgência ou Emergência – 2001-2002;
- 2ª Etapa de Estabilização do Sistema – 2002-2006;
- 3ª Etapa de Consolidação e Desenvolvimento do Sistema Educativo – 2006-2015.

Uma vez considerada a amplitude das tarefas a realizar e dos meios a mobilizar, o Governo definiu prioridades para o processo de reconstrução. As três etapas foram definidas para o período de 15 anos (2001-2015), que é o período estabelecido para o desenvolvimento da Estratégia de Intervenção no Sistema de Ensino.

Primeira Etapa: Fase de Emergência (2001-2002)

A Fase de Emergência correspondia à realização de acções referentes às primeiras necessidades indispensáveis para a reabilitação imediata do Sistema de Ensino e que constituíam a satisfação das necessidades mais urgentes em matéria de reconstrução do Sistema Educativo, que corresponde à fase de curto termo no processo de reconstrução. Nesta fase, o programa de emergência foi executado na base de iniciativas concretas, como a preparação de condições para arranque da fase da experimentação da reforma educativa, na qual, todas as províncias estiveram envolvidas.

Desta forma, as províncias foram repartidas em três grupos de prioridades. O grupo de primeira prioridade correspondia às seis províncias que têm a menor taxa bruta de escolarização e figuram entre as mais afetadas pela guerra: Huambo, Bié, Uíge, Kuando-Kubango, Malange e Moxico. Do segundo grupo, faziam parte as províncias que têm as taxas de escolarização entre 40 e 60% e que enfrentavam também grandes dificuldades de reconstrução: Kwanza-Norte, Lunda-Norte, Zaire, Kunene, Lunda-Sul e Kwanza-Sul. O terceiro grupo de províncias encontrava-se numa situação de degradação e destruição do sistema menos acentuadas que as do grupo I, portanto, estas províncias enfrentavam problemas difíceis na educação, em relação a diversos factores, tais como: o fluxo massivo das populações de outras províncias, das populações deslocadas ou refugiadas de retorno. As províncias deste terceiro grupo que tinham, em média, uma taxa de escolarização superior a 60%: Luanda, Huíla, Bengo, Cabinda Namibe e Benguela.

Segunda Etapa: Fase da Aplicação dos Fundamentos do Novo Sistema (2002-2006).

A Fase de Emergência foi articulada à fase da aplicação dos fundamentos do Novo Sistema Educativo. As acções que não puderam figurar na Fase de Emergência podiam aparecer ao longo desta segunda fase que cobria o subperíodo de 2002-2006. Nesta fase, foram aplicados dois programas:

- O Programa multisectorial de educação de base;
- O Programa nacional de promoção das competências técnicas e profissionais.

Uma das prioridades retidas em matéria de intervenção em favor de grupos de população beneficiárias foi a escolarização primária. Esta primeira prioridade resulta da análise que já havia sido feita pelo Governo sobre a universalidade da educação, levando em consideração o nível geral de acesso à educação formal e de base, e as diferenças entre as províncias.

A implementação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) e as orientações em matéria de reconstrução conduzem a uma refundação do sistema para adaptá-lo às preocupações nacionais e à satisfação das necessidades educativas da população.

Outro foco de atenção do Governo foi a reforma dos currículos, que respondia à exigência da aplicação dos fundamentos de um Novo Sistema Educativo. Os diferentes graus de ensino, assim como a educação não formal, foram contemplados pela reforma dos currículos. A reconstrução apoiava-se sobre os novos conteúdos educativos ligados aos desafios que se apresentavam à sociedade angolana.

Terceira Etapa: Fase de Consolidação e de Alargamento do Sistema (2006-2015)

A última etapa da Estratégia corresponde à fase de consolidação e de alargamento, na qual os objectivos últimos da Estratégia deverão ser aperfeiçoados. Depois da avaliação, a meio percurso no fim da segunda fase, uma reapreciação do processo de reconstrução seria efetuado. Esta última fase cobre os anos de 2006-2015.

As prioridades definidas são dispostas na seguinte ordem:

A Escolarização Primária fica sempre na primeira prioridade. O objectivo final era de chegar a uma taxa real de escolarização nacional de 100% em 2015. O novo Sistema Educativo de Angola teve um respaldo jurídico na Lei 13/01, Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 2001, que estabelece um Ensino Primário com a duração de seis anos; um Ensino Secundário do 1º ciclo com duração de três anos (7ª, 8ª e 9ª classes) e um Ensino Secundário do 2º ciclo, subdividido em 2 grupos (Ensino geral e Ensino técnico). O sistema começou a ser implementado em 2002, numa fase de experimentação.

A Figura 4, que se segue, ilustra a estrutura do actual Sistema de Educação vigente (em uso) em Angola.

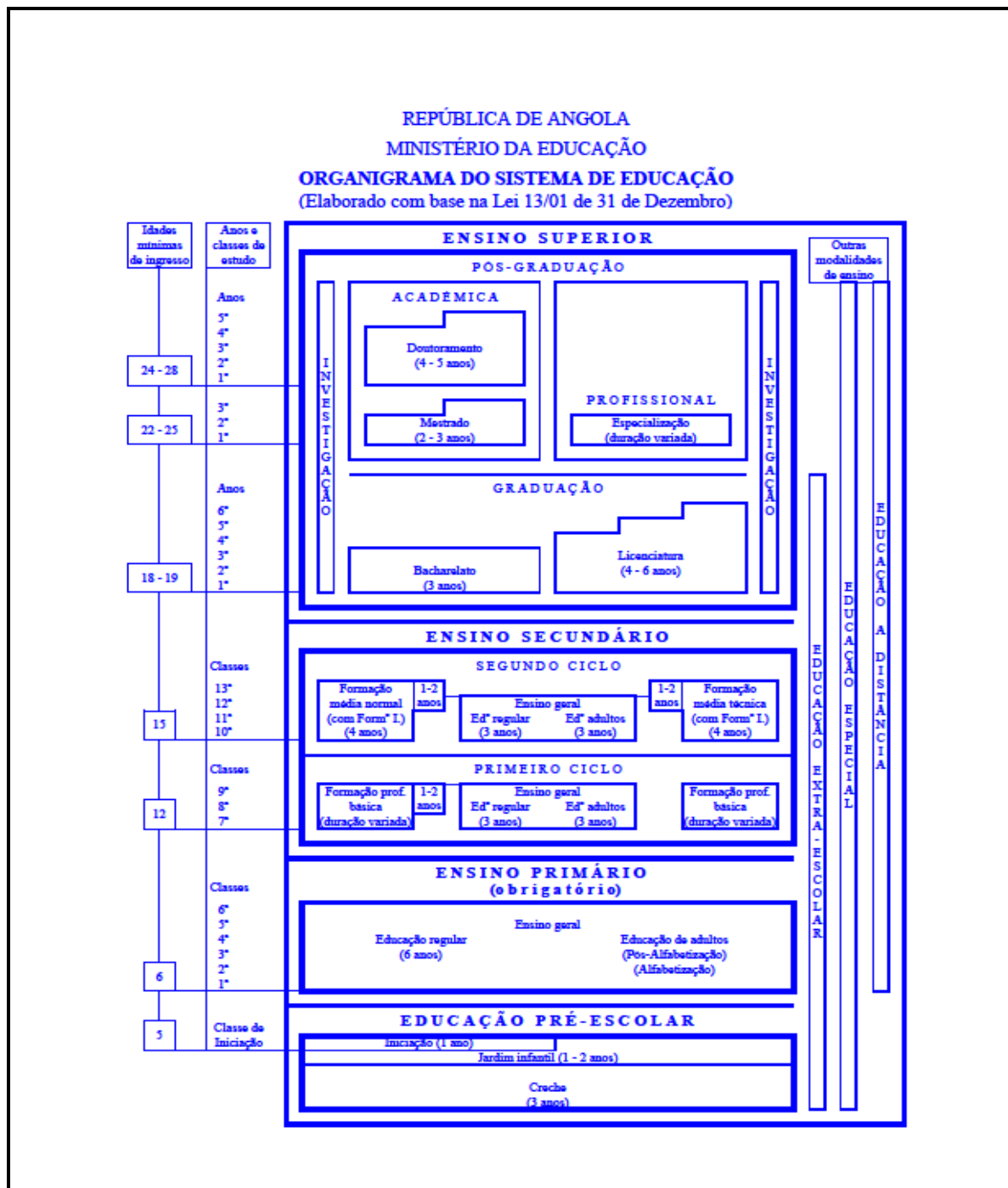


FIGURA 4 - Organograma do Sistema de Ensino em Angola

Fonte: <[http://www.inide.angoladigital.net/pdf/NovoSE\(vert\).pdf](http://www.inide.angoladigital.net/pdf/NovoSE(vert).pdf)>.

Como foi exposto anteriormente, no novo Sistema Educativo, apresentado no organograma, a classe pré-primária foi excluída do Ensino Primário pelos motivos evocados pelo Governo, e foi enquadrada na Educação Pré-Escolar. A sua exclusão do Ensino Primário não pressupõe exclusão do Sistema, porque a Educação Pré-Escolar faz parte do Sistema. A questão maior tem a ver com o princípio da gratuidade da educação consagrada na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, porque a Educação Pré-Escolar não é

gratuita. Em todas as creches exige-se pagamento de mensalidade, até naquelas que estão sob a gestão do Governo. Este é um problema que o Governo, certamente, terá que ponderar, já que ainda não foram disponibilizados espaços suficientes para esta modalidade de Educação.

Outra situação que podemos constatar no organograma é o alargamento do Ensino Primário para seis anos, o que impõe a monodocência, ou seja, um professor para todas as disciplinas. O perfil do professor do Ensino Primário angolano é apenas do sistema antigo, em que a monodocência funcionava apenas até a 4ª classe. A passagem para o novo sistema não foi acompanhada por uma formação de professores, o que significa dizer que os mesmos métodos e as mesmas estratégias do antigo sistema é que continuam a ser vigentes na actuação didáctica dos professores do actual sistema. Com a inserção das línguas de origem africana no Sistema de Ensino, ainda em projecto, as dificuldades podem aumentar, porque, para se ensinar uma língua, seja ela materna ou estrangeira, precisa-se ter uma formação específica. As questões inerentes à língua e à linguagem, que todo professor de língua deve saber, é a abordagem do item a seguir.

1.3 Língua e linguagem no contexto escolar bilíngue

Para Bagno (2011), o conceito língua não é o mais fácil de se definir; pois, dependendo do ponto de vista de cada autor, a definição deste conceito não será uniforme. O autor questiona o lugar da língua na clássica separação entre natura e cultura, porque, na sua óptica, a linguagem humana é um dado biológico e pertence à natureza, mas adverte que é incontestável, pelo facto de que as línguas são os elementos mais importantes de uma cultura e de uma sociedade. Bagno se mostra pessimista em relação ao vínculo estreito da língua com a identidade individual, comunitária e nacional:

Seu vínculo estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas [...] em poderosos factores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e toda sorte de dinâmica sociocultural. As línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos e, do mesmo modo, bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial, ou ambas as coisas. (BAGNO, 2011, p. 356).

Para o autor, essa dupla personalidade da língua faz dela um amálgama no qual é praticamente impossível separar o que é linguístico do que é construto cultural, social, político

e ideológico. Dada essa relação, para o autor, mesmo a linguística se deixa enrolar nessa trama muito intrincada e não pode responder, de maneira simples, à pergunta sobre o que é a língua. Recorrendo à máxima de Ferdinand de Saussure, “o ponto de vista cria o objeto”, diz que a língua, seja ela o que for, não se deixa apreender por inteiro – é preciso escolher o ponto pelo qual a gente observa, para, daí, tirar algumas conclusões, todas sempre enganosas e instáveis. Bagno encara a realidade vivida sobre a língua como uma construção, uma fabricação, uma forja, procurando dar-lhe nome, atribuir-lhe propriedades, características, personalidade e índole.

Em alguns aspectos, concordamos com o autor, por exemplo, no que diz respeito a pretensões hegemónicas que surgem da vinculação exacerbada da língua com o indivíduo ou com a nação, o que resulta na supervalorização de algumas línguas em detrimento de outras que se sentem inferiorizadas e ameaçadas à extinção. Mas, o que nos intriga é a gênese da linguagem humana. Bagno encontra esta origem na natureza biológica e não sociocultural, mas o que seria do homem sem nenhum contacto com os outros? Qual seria a sua língua? Nunca, uma criança estadunidense recém-nascida, colocada numa família brasileira, que fala português, falaria uma língua diferente daquela do seu entorno familiar ou social. Existem muitos casos de pessoas emigradas que, durante muitos anos fora do seu local e da língua de origem, se esqueceram das línguas que aprenderam desde a infância, mas o tom da voz permanece. Podem falar inglês, russo, alemão, ou a língua que for, que o tom da voz continuará a ser o mesmo, porque isto é de natureza biológica, porém a língua muda dependentemente dos contextos sociais e culturais em que a pessoa se acha.

1.3.1 Língua materna

A expressão língua materna é frequente nas comunidades onde existe uma multiplicidade de línguas, sendo uma delas a língua oficial. É comum, no contexto angolano, as pessoas identificarem a língua materna com a língua local de origem africana.

Para o Conselho de Ministros de Angola (2001, p. 6), língua materna é o primeiro idioma falado pelo indivíduo no seu meio familiar. Esta definição pressupõe que um indivíduo, que na sua infância tenha aprendido uma determinada língua como primeira, mesmo que decorrido um longo tempo sem falá-la, continua tendo-a como língua materna. Todavia, as abordagens sobre este conceito nem sempre encontraram consenso entre

diferentes autores. R. Kochmann (1982), citado por Ançã (1999),³ apresenta três semas: o *afectivo*, idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe; o *ideológico*, idioma falado no *país* onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda; e o de *auto-designação*, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um *sentimento de posse* mais marcado do que em relação a outro idioma. Bastaria verificar um destes semas para assegurar a definição, contudo qualquer um deles pode suscitar algumas dúvidas porque a língua deve estar ligada ao uso. O facto de alguém nascer de uma mãe italiana, num país estrangeiro, por si só, não faz do italiano sua língua materna a não ser que a tenha internalizado na sua primeira infância. Temos muitos angolanos que nasceram na diáspora, onde, desde o berço, começaram a aprender uma língua diferente da dos seus países. Ora, seria questionável afirmar que a língua materna desses angolanos têm como línguas maternas as dos seus progenitores. A língua não se transmite por hereditariedade, mas ela é adquirida mediante práticas sociais discursivas.

1.3.2 O bilinguismo

Partindo dos elementos que formam a palavra bilinguismo, nos vem, à primeira vista, a ideia de que este termo tem relação com a presença de duas línguas, o que seria a capacidade de alguém falar duas línguas. Os conceitos deste termo se diferenciam, tendo em conta o ponto de vista e os objectivos de cada estudioso. Para uns, o facto de alguém ter a capacidade de formar uma frase com sentido completo numa língua diferente da sua o constitui em bilíngue (TUSSI e XIMENEZ, 2012). Por exemplo, para estes autores, o facto de uma pessoa formular apenas um enunciado com um sentido compreensível numa língua que não seja a sua não denuncia, necessariamente, a presença de uma situação do bilinguismo nesta pessoa. Se um falante do português, numa situação determinada e justificável, dissesse *c'est la vie* seria logo tido como bilíngue porque consegue pensar e transmitir uma ideia numa segunda língua. Aqui, o grau de fluência na língua segunda não constitui critério para se classificar alguém como bilíngue. Dos que se alinham na abordagem do grau de proficiência para classificar uma determinada pessoa em bilíngue, encontramos, entre outros, Ducrot e Schaeffer (1972), para quem, um indivíduo é dito multilíngue (bi-trilíngue...) se tem o domínio de muitas línguas, tomadas com a mesma fluência que a língua materna. Ser bilíngue é falar uma língua estrangeira do mesmo jeito que a língua materna. Segundo Bloomfield

³ Disponível em: <<http://área.digidc.min-edu.pt/inovabasic/edições/noe/noe51/index.htm>>. Acesso em: 23 de ago. de 2013.

(1933), citado por Tussi e Ximenez (2012), o bilinguismo resultaria da adição de um conhecimento perfeito de uma língua estrangeira. Falar, escrever e ler perfeitamente numa língua estrangeira resulta de um longo processo de aprendizagem desta língua. A posição colocada tanto por Ducrot como por Bloomfield implica uma aprendizagem desde a idade mais tenra da segunda língua. Neste caso, a aquisição da segunda língua deve ser simultânea em relação à língua materna, ocorre quando se é exposto a mais de uma variedade linguística, numa idade muito nova, que poderia ser até os três ou quatro anos de idade, conforme alguns autores. Nessa aquisição simultânea, é comum que a criança utilize uma língua para cada pessoa, seguindo o princípio de uma pessoa, uma língua (TUSSI e XIMENEZ, 2012).

A posição perfeccionista de Bloomfield (1933), entre outros, é contestada por Macnamara, citado por Megale (2005), que propõe que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima numa das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) numa língua diferente de sua língua nativa. Aqui, o falante, desde que possua uma destas competências, é considerado bilíngue. Estas divergências, próprias das ciências humanas, tornam o tema do bilinguismo mais complexo.

É neste sentido que Uyeno e Cavallari (2011), na apresentação do livro “*Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*”, organizado pelas duas autoras, começam com uma reflexão sobre a complexidade que existe na definição de bilinguismo. Segundo as duas autoras, a ideia de bilinguismo que circula no senso comum é a de “falantes que têm o ‘domínio’ de duas línguas e que são capazes de se comunicar numa língua estrangeira tal qual um falante nativo ou com a mesma fluência apresentada na língua materna” (p. 21). Explicam as autoras que, nas pesquisas sobre o tema do bilinguismo, existe uma abordagem tradicional que concebe as línguas maternas e estrangeiras de modo estanque, estabelecendo entre elas uma fronteira rígida, no sentido de que a língua materna, ou língua primeira, teria que ser apagada ou omitida para promover a aquisição de uma língua estrangeira.

O colectivo de autores, organizado por Uyeno e Cavallari (2011), traz um enfoque diferente de se estudar o fenómeno bilinguismo, que consiste em ir além do aspecto linguístico formal da língua, sem perder de vista as questões culturais, políticas e psicológicas que permeiam a noção de bilinguismo. Esta proposição tem como pressuposto a não delimitação de fronteiras rígidas entre as línguas. A posição assumida pelo colectivo desses autores é de que o bilinguismo não é uma somatória de coisas, mas, sim, de descentramento, miscigenação e transformação por parte das pessoas que entram em contacto com outras

discursividades por via de uma língua estrangeira. A posição das autoras é procedente, mas o que prevalece é a opção de cada estudioso em posicionar-se segundo um foco de investigação. As definições deste conceito se submeterão sempre ao ponto de vista e o foco de cada autor. O que resta de comum é que o bilinguismo pressupõe a presença de uma ou mais línguas ao lado da língua materna de um falante (bilinguismo individual) ou de uma sociedade (bilinguismo societário). Este último se confrontará com o conceito nação, quando a noção da língua estiver ancorado na concepção de nação, o que constitui a matéria do próximo item.

1.3.3 Nação

É comum ouvir falar em línguas nacionais, hino nacional, sentimento nacional, produto nacional, etc. Estes conceitos e outros derivam do conceito de nação, com o qual podemos entender o que é nacional, o que constitui o objectivo deste item.

Segundo um dicionário eletrónico⁴ Nação é a reunião de pessoas, geralmente do mesmo grupo étnico, que falam o mesmo idioma e têm os mesmos costumes, formando, assim, um povo. Uma nação se mantém unida pelos hábitos, tradições, religião, língua e consciência nacional. Os elementos território, língua, religião, costumes e tradição, por si sós, não constituem o carácter de uma nação. O elemento dominante deve ser a convicção de um viver colectivo; é quando a população se sente constituindo um organismo ou um agrupamento, distinto de qualquer outro, com vida própria, interesses especiais e necessidades.

A nação pressupõe a presença de pessoas que partilhem os mesmos sentimentos de coesão nacional. Isto nos remete à ideia de que o que é nacional pertence a todos os membros que formam uma determinada nação, que não se restringe a uma pequena parte do território nacional, mas que seja abrangente. Um conflito localizado numa pequena área do território nacional não pode ser considerado nacional, apesar de poder afetar, de forma direta ou indireta, o todo. A nação é um sentimento comum de as pessoas viverem juntas, partilhando os mesmos anseios e construindo uma mesma história.

A formação de uma nação é uma das tarefas mais difíceis que uma sociedade pode encarar. Tanto os elementos língua, cultura, território, como o sentimento de viver em comum apresentam um desafio nada fácil. Se considerarmos a língua como elemento essencial de

⁴ <http://www.significados.com.br/nacao/>

uma determinada nação, temos que admitir o processo dinâmico daquela e, conseqüentemente, ter a consciência de que a nação também é um processo dinâmico, que exige a integração de povos que, no passado, não viviam no mesmo território e não falavam a mesma língua. É na partilha do território, de línguas e de culturas que a nação recebe o carácter poroso e elástico. É na porosidade e na elasticidade que novos membros e povos vão se integrando e desintegrando numa determinada nação.

Do ponto de vista linguístico, considerando as línguas identitárias dos diferentes povos, não existe uma nação angolana, mas nações angolanas, concordando com a ideia de ‘línguas nacionais’. A existência de um nacionalismo unificado em torno de uma angolanidade, interrompida pela longa guerra que o País viveu, dá lugar ao projecto de uma Nação angolana. Victor Kajibanga, sociólogo angolano, citado por Nzaji (2005), nos seus estudos, demonstrou que não há, em Angola, uma cultura nacional, mas um projecto de formação de uma cultura nacional, o projecto de angolanidade, forjado na luta anticolonial, pela independência nacional.

Este projecto se apoia na outorga ao português do estatuto de língua oficial, língua veicular e de unidade nacional. Segundo este projecto, comunicando-se numa mesma língua, os angolanos estariam mais unidos e dispostos a viver juntos. Diante deste pressuposto, deixamos algumas questões para reflexão: não existe sentimento nacional nos países onde coabitam diferentes línguas oficiais, como, por exemplo, na Suíça e na Bélgica? É possível forjar a identidade de um povo através de elementos exógenos a ele? Não é possível construir uma nação multilíngue, onde as diferenças sejam consideradas riqueza nacional?

Em suma, as relações entre línguas se criam em espaços físicos e com personagens físicas que fazem uso de determinadas línguas. No caso particular do tema que abordamos aqui, este espaço é o território de Cabinda, especificamente nas aldeias de Fortaleza, Zôngolo e Chiela, inseridos num ambiente macro (Angola) e num médio (Província de Cabinda), com uma multiplicidade de línguas que concorrem, com poderes desiguais, com o português, língua oficial. Referimos que Angola, nos seus contextos macro e médio, recebe influências externas, em termos linguísticos, tendo em conta as suas delimitações geográficas e as suas relações com as organizações regionais em que se encontra incorporada.

A questão educativa, basilar para o desenvolvimento da temática que aqui trazemos, foi abordada nas suas fases, desde a independência, momento em que o País herdou um Sistema Educativo que não se compatibilizava com a realidade de um país independente, até ao actual Sistema Educativo, implementado pela Reforma Educativa de

2001, através da Lei 13/01, Lei de Bases do Sistema Educação, que visava dar resposta aos objectivos do Milénio, como a erradicação do analfabetismo literal, tendo Angola se comprometido a atingir uma taxa de escolarização de 100% até 2015.

Para perceber as relações entre as línguas, as suas lutas antagónicas, é preciso considerar, em primeira instância, os conceitos fundamentais que mobilizam as políticas linguísticas. Foi neste contexto que o capítulo que agora encerramos fez uma incursão teórica sobre os conceitos de língua e linguagem, língua materna, bilinguismos e nação. A abordagem destes conceitos nos ajudam a entender as questões levantadas no segundo capítulo, que discute as políticas linguísticas de Angola.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ANGOLA

Este capítulo aborda as acções que caracterizam as políticas linguísticas de Angola. Com a finalidade de entendermos a razão das tais políticas, fez-se uma reflexão sobre o *status* das principais línguas do país, incluindo o português. Foi abordada a questão da planificação linguística, seguida de uma breve narração dos momentos marcantes das políticas linguísticas angolanas, nomeadamente a adoção do português como língua oficial, a criação do Instituto Nacional de Línguas (INL) e a sua transformação em Instituto de Línguas Nacionais (ILN), a aprovação dos alfabetos provisórios de seis línguas angolanas de origem africana. Não foi posta de lado a reflexão sobre o conflito⁵ instalado no país quanto à designação das línguas locais de origem africana, chamadas como línguas nacionais para uma larga maioria, e línguas angolanas de origem africana para outros, incluindo a Constituição de 2010.

2.1 A atitude do regime colonial em relação às línguas angolanas de origem africana

Angola, como tantos outros países africanos, esteve sob o domínio colonial português. Foram cinco séculos de contacto, numa relação de poderes desiguais, tempo em que foi aplicada uma política de europeização da população angolana. A minorização das línguas nativas e a hegemonia do português, como língua da civilização, constituíam umas das marcas da política colonial portuguesa. Para os portugueses, estudar uma língua nativa angolana era uma aberração do espírito, como testemunha o historiador norte-americano Samuels (2011, p. 62): “Os portugueses chamavam frequentemente ao quimbundo uma língua de cães ou de macacos e alegavam que estudá-la era uma aberração do espírito”. Esta maneira de encarar a língua de um povo demonstra a falta de consideração pelos seus falantes e explicita a ideia que o colonizador tinha do colonizado: “cão” ou “macaco”. Esta redução da humanidade negra a uma animalidade, por parte do colonizador português, explicita uma prática racista que implica

a supremacia total de um segmento humano que se autodefine como raça sobre outro segmento humano percebido como outra raça. Essa supremacia

⁵ Trata-se apenas de um conflito conceitual, que se manifesta na divergência de conceitos das línguas locais angolanas de origem africana.

se expressa por meio de uma hegemonia irrestrita tanto no plano material (poder económico e político) quanto no plano psicocultural (sentimento de superioridade). Moore (2007, p. 255).

A administração colonial em Angola tinha bases raciais, em que o negro não usufruía dos mesmos direitos políticos que a população branca tinha. Para demonstrar o que era dito em relação às línguas, era atribuído ao negro uma carteira de identidade em que vinha desenhado um macaco. Na sua óptica de humanização do negro, foi atribuído ao português o poder de tornar civilizado o indígena, isto é, o domínio do português, no plano oral e da escrita, era um dos requisitos para que alguém deixasse de ser considerado indígena e passasse à categoria de assimilado.

O que se pode concluir com isso é que não havia interesse por parte do poder colonial em promover as línguas africanas. Se existisse este interesse, o governo colonial podia tê-lo feito porque existiam bases para que, pelo menos, uma das línguas faladas, na capital, o kimbundu, se tornasse uma língua de escolaridade, nem que fosse apenas para alfabetização. Segundo Samules (2011), em 1892, foi editada, em Lisboa, a “Cartilha racional para se aprender a ler kimbundu (ou língua angolense)”, escrita pelo angolano autodidata, J. D. Cordeiro da Motta e dedicada a Héli Chatelain. Chatelain era um linguista suíço que havia chegado em Luanda, em 1885, com um grupo de missionários metodistas, sob a direção do Bispo William Taylor. Já falava várias línguas modernas e antigas e começou a aprender imediatamente o português e o kimbundu, segundo conta Samuels (2011). No seu processo de aprendizado, achou mais fácil o português do que o kimbundu. Passados dois anos, estava convencido de que os livros da língua nativa, anteriormente publicados, não só eram maus e inúteis, como, também, estavam francamente errados. E chegou, também, à conclusão de que a forma de linguagem de uso diário entre os africanos, em Luanda, misturada com elementos do português, oferecia pouco material para o estudo do kimbundu genuíno. Por esta razão, mudou-se para Malanje, colonato português mais ao leste, onde, num ano de estudo da língua, recolheu três mil palavras. Quando regressou à Suíça e aos Estados Unidos, em 1888-1889, com seu ajudante kimbundu, Jeremias, compilou e publicou uma gramática, um livro de leitura, o Evangelho Segundo João e uma lista de vocabulário, em kimbundu (SAMUEL, *Idem*).

Mesmo com este corpus linguístico de kimbundu, nunca foi criada uma política linguística a favor da sua promoção na alfabetização. Esta atitude hostil diante das línguas de origem africana não contribuiu para a criação de *status* condigno das línguas faladas pelos autóctones angolanos.

2.2 Relação entre *status* e *corpus* das línguas em Angola

Em termos gerais, o *status* significa a posição que uma determinada pessoa ocupa na sociedade. Segundo o dicionário electrónico online⁶, o termo *status* está sempre relacionado a destaque, prestígio, renome, e pode estar relacionado à economia também, por exemplo, um destaque económico. De acordo com Calvet (2007), os Estados podem promover ou despromover o *status* de uma determinada língua, o que quer dizer que o prestígio de uma língua não depende da própria língua, mas, sim, dos interesses que a classe dominante tem em relação a esta língua. Assim, um Estado pode determinar, segundo critérios de natureza política, qual ou quais línguas serão alçadas à condição de língua oficial.

Segundo Lagares (2011), a condição minoritária das línguas não está relacionada com aspectos numéricos ou quantitativos. Esta condição tem a ver com a possibilidade ou impossibilidade de uma língua exercer as diferentes funções sociais, num determinado lugar ou tempo. Aracil (1983), citado por Lagares (2011, p. 170), chama de “interposição” ou “mediatização” o facto de que todas as relações comunicativas, entre a comunidade minorizada e o resto da humanidade, passem, necessariamente, através da língua hegemónica, astro de uma constelação que tem as línguas sob seu domínio, como satélites. A interposição manifesta-se, por exemplo, no bilinguismo unilateral dos falantes minorizados.

Neste sentido, os falantes das línguas locais angolanas de origem africana, por exemplo, se subordinam ao português, língua hegemónica, neste caso. Por intermédio desta língua, estes falantes entram em contacto com outros povos, com o conhecimento científico, com os produtos de consumo, com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Tudo o que chega de fora está codificado em português, em inglês, ou em chinês. É o caso das inscrições que aparecem nas obras adjudicadas às empresas chinesas em Cabinda, mesmo o povo não sabendo ler a língua chinesa. A escola que está sendo construída na aldeia de Zôngolo é um exemplo claro.

⁶ <http://www.significados.com.br/status/>



FIGURA 5 - Manifestação da interposição ou mediatização da escrita nas obras chinesas em Cabinda, Angola

Esta é uma escola que está sendo construída numa comunidade rural, em transição para um bairro periférico da cidade de Cabinda. Tanto na placa de cima, como nas duas colunas, estão gravadas logogramas chineses e palavras portuguesas. Estas últimas indicam a natureza da obra (Construção da Escola Primária de Zôngolo). A condição de minoria das línguas locais faz com que nenhuma palavra da língua local esteja na placa.

De acordo com esta lógica, o *status* das línguas locais angolanas de origem africana corresponderia ao prestígio que estas línguas ocupam na sociedade angolana. Numa realidade plurilíngue, falar do prestígio de uma língua, ou de uma família de línguas, implica fazer referência a uma outra língua ou família de línguas, o que significa determinar o lugar que uma língua ocupa numa relação de poderes com outra(s) língua(s). No caso das línguas locais angolanas de origem africana, o seu *status* é inferior em relação ao do português, língua oficial e a única da escolaridade. O conceito da superioridade do português sobre estas línguas foi apropriado por muitos angolanos, os quais pensam que falar uma língua de origem africana é confundir-se com um indivíduo pouco ou não evoluído. Em algumas famílias, o uso de uma língua de origem africana é proibido, para que as crianças não possam aprendê-la. No seio de crianças que têm o português como língua materna, a presença de uma criança falante de uma língua de origem africana é motivo de zombaria por parte dos colegas falantes do português.

Esta mentalidade foi herdada do colonialismo, que considerava as línguas africanas como dialetos sem qualquer importância, falares que só poderiam estar presentes em

contextos rurais e não citadinos. Este conceito foi crescendo até ao ponto de criar um preconceito em relação ao homem, ou à mulher da aldeia, que foram tomados como atrasados. Isto criou um distanciamento entre o homem da cidade e o da aldeia, estabelecendo uma associação entre o português como “língua urbana” e as línguas locais angolanas de origem africana como “línguas campestres”.

Este *status* (funções sociais) das línguas locais de origem africana tem muito a ver com o seu *corpus*, ou seja, o volume da produção linguística realizado na língua e a natureza da competência dos falantes, segundo o conceito de Chaudenson, citado por Calvet (2007). O autor propõe cinco categorias que definem o *status* de uma língua, a saber: (i) oficialidade, (ii) usos institucionalizados, (iii) educação, (iv) meios e comunicação de massa e (v) sector secundário e terciário privado. Quanto ao *corpus*, propõe quatro categorias: (i) apropriação linguística, (ii) vernacularidade/ vernacularização *versus* veicularidade / veicularização, (iii) os tipos de competência e (iv) produção e exposição linguísticas, (CALVET, 2007, p. 50). O português, em Angola, é a língua que reúne todas as categorias, tanto do *status* como do *corpus*, é a única língua oficial desde a proclamação da Independência Nacional, em 1975, apenas ela detém os usos institucionalizados, em todos os locais de prestação de serviços, o português atua como a língua exclusiva de comunicação e, nos concursos públicos, o conhecimento da língua portuguesa tem sido um requisito indispensável. A educação formal angolana é feita exclusivamente em português, estando apenas agora a ser experimentada a introdução, no sistema de ensino, das línguas angolanas de origem africana. A hegemonia do português, em Angola, demonstra uma tendência de aportuguesamento da sociedade. Durante a vigência do regime colonial e nas duas primeiras décadas após a independência, em todas as aldeias, o português era aprendido apenas na escola, mas, hoje em dia, uma grande parte de crianças de zonas rurais vai à escola com algumas noções do português, o que enfraquece, cada vez mais, o *status* das línguas locais de origem angolana.

Para além do português, existem oito principais línguas angolanas de origem africana, com 90 (noventa) a 100 (cem) variantes, *umbundu*, *kimbundu*, *kikongo*, *tchokwé*, *fiote/ibinda*, *nganguela*, *nyaneca-humbi* e *kwanyama*. Nenhuma destas línguas tem a categoria de oficialidade (*status*), ficando apenas no plano de relações mais próximas, em nível local. Há uma experiência piloto da inserção destas línguas no Sistema de Ensino, que ainda está na sua fase inicial. Foram aprovados, a título experimental, pela Resolução nº 3/78, de 23 de Maio de 1987, do Conselho de Ministros, os alfabetos das línguas *kikongo*, *kimbundu*, *umbundu*, *cokwe*, *oxikwanyama* e *mbunda* e suas respectivas regras de transcrição.

A prossecução deste tipo de acções contribui para um melhor planeamento linguístico, de maneira a valorizar as línguas angolanas de origem africana, mas este trabalho deve ser feito de forma inclusiva, sem prejuízo para as minorias linguísticas.

2.3 A planificação linguística em Angola

Segundo Faulstich (1998), o conceito de planificação linguística se apoia num projecto linguístico colectivo. Por visar à harmonização linguística, a planificação deverá resultar de um consenso social para que seja bem-sucedida. Uma planificação linguística que se pautar por um trabalho inclusivo, reunindo as línguas e/ou auscultando os falantes das diversas línguas ou dialetos de uma mesma língua, contribui para o estabelecimento de uma política linguística nacional. Ainda para a autora, a planificação é regulamentada pelas disposições jurídicas que, em matéria de língua, acabam por se constituir num conjunto de regras legisladoras.

Neste sentido, podemos afirmar que a planificação linguística é uma matéria reservada para o Estado, que tem o poder de legislar sobre as questões atinentes à(s) língua(s).

A partir do momento em que o Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso. Como intervir na forma das línguas? Como modificar as relações entre as línguas? Quais processos que permitem passar de uma política, estágio de escolhas gerais, ao estágio de implementação do planeamento linguístico? (CALVET, 2007, p. 61).

As respostas às questões apresentadas pelo autor constituem pontos fundamentais para a planificação linguística. Um grupo de pessoas isolado não pode decidir sobre a forma a dar a uma língua. É ao poder estatal que está reservado esta prerrogativa. Quando se fala de padronização de uma língua, está aí implícita a existência de uma variedade de maneiras de falar, e a padronização é o acto e momento de se escolher qual língua ensinar, qual língua usar nas situações legais, e que regras devem ser respeitadas para que seja instituído o conceito de certo e errado. Neste processo, surgem descontentamentos e revoltas por parte dos falantes de determinadas variedades linguísticas que, no acto de escolha, ficarão fora da norma. Só o Estado, nas vestes dos poderes que detém sobre os cidadãos, poderá enfrentar qualquer reacção, e só ele poderá impor as regras.

Para uma planificação linguística, Calvet (2007) apresenta os equipamentos necessários para conduzir uma boa política linguística. O primeiro equipamento é a escrita,

que deverá obedecer a determinados estágios, começando pela atribuição de um sistema de escrita, para línguas ágrafas, o que implica, em primeiro lugar, o estabelecimento de uma descrição fonológica, para, depois, escolher um tipo de escrita: alfabética ou não alfabética, e, se é o caso, o tipo de alfabeto. A segunda fase da escrita será a divulgação do sistema de escrita selecionado, através de abecedários, manuais, da organização de campanhas de alfabetização, da introdução da língua escrita no sistema escolar, no meio gráfico.

Com a aprovação dos alfabetos e das normas de transcrição das seis línguas de Angola começava um processo de planificação linguística, abrindo, assim, a possibilidade de políticas linguísticas regionais, já que as línguas, cujos alfabetos foram aprovados, eram de circunscrições regionais. As línguas com alfabetos aprovados pelo Estado estão em vias de serem inseridas no Sistema de Ensino, mas, esta inserção precisa de um instrumento legal que possa conferir às referidas línguas um posicionamento social, ou seja, a definição do estatuto dessas línguas. Ao serem inseridas serão avaliadas em que categoria? Línguas nacionais, línguas co-oficiais? Dentro desta planificação, falta ainda um equipamento, que é o repertório lexical.

Calvet (2007) apresenta um segundo equipamento da planificação linguística: o léxico. Todas as línguas possuem um repertório lexical, pois é este *corpus* vocabular que permite a comunicação entre os falantes de cada língua, mas, para as línguas que, por via de uma planificação linguística, saem da situação de ágrafa, há uma necessidade de se criarem os canais de compreensão de objetos e ideias vindas de outras culturas e da tecnologia. Aqui, se notará a necessidade de se pedir emprestado das outras línguas termos que designam conceitos criados pelo avanço técnico-científico. Em algumas línguas, como *kimbundu*, *umbundu*, e *kikongo*, o repertório lexical é mais documentado, por já possuírem dicionários.

O esforço do Governo de inventariar as línguas tem a ver com a necessidade de se reconhecer Angola não como país monolíngue, mas como um país onde uma variedade grande de línguas locais de origem africana convive com a língua portuguesa, língua que foi adotada como oficial logo após a Independência.

2.4 A adoção do português como língua oficial

O plurilinguismo sempre caracterizou Angola, desde o momento em que as várias nações pré-coloniais foram fundidas num único povo e submetidas a um poder central e colonial, com uma língua que antes nunca havia sido falada em nenhuma das nações,

reduzindo as línguas aborígenes a simples dialeto sem qualquer prestígio. Durante os cinco séculos da presença portuguesa em Angola, o português não conseguiu transformar-se em língua de todos os angolanos e nem as línguas deste puderam afirmar-se como língua de escolaridade ou, pelo menos, de administração. Chegada a independência, o português continuou com o estatuto que tinha durante a vigência do regime colonial, tendo sido adotado como língua oficial e de unidade nacional.

Este item se destina a fazer uma reflexão sobre a decisão desta oficialização e a transformação do português em língua de unidade nacional; portanto, buscamos o aporte teórico da Sociolinguística, assim como das experiências vivenciadas em outros países.

Conforme já referido, a realidade linguística angolana é plurilíngue baseada num contexto pluriétnico. Até o momento da independência nacional, três principais famílias linguísticas formavam o mosaico linguístico de Angola. A família das línguas não bantu, a família das línguas bantu e o português, da família das línguas neolatinas. Esta língua entrou no país por imposição colonial, transformando-se em única língua da civilização, ou seja, pensar e viver à europeia. O português era um dos requisitos para que um angolano nativo deixasse de ser chamado *indígena*, expressão que não constava do léxico dos povos de Angola, e que significava bárbaro ou não civilizado, sem cultura. Dentro desta lógica do pensamento colonial, as línguas de origem africana, nomeadamente, as não bantu e as de família bantu, foram consideradas como línguas indígenas sem estatuto social reconhecido. Não havia interesse, por parte do governo colonial, em fomentar uma educação em línguas locais de origem africana.

Para Bagno (2011), a eleição de uma língua ou dialeto para ocupar a posição de língua oficial relega, no mesmo gesto político, todas as outras variedades e línguas de um território à terrível escuridão do não ser. Para o mesmo autor, a referência ao que vem de cima, do poder, das classes dominantes, cria nos falantes das variedades e línguas sem prestígio social e cultural um complexo de inferioridade, uma baixa autoestima linguística, à qual os sociolinguistas catalães derem o nome de auto-ódio.

Oficializar é legitimar, e a presença de línguas oficiais ou legítimas pressupõe, doutro lado, a existência de línguas não oficiais ou não legítimas. Se adentrarmos na lógica dos termos oficial e legítimo, encontramos o substrato da imposição, já que o uso do que não é oficial ou legítimo, o não aceito pelo Poder instituído, pela elite dominante, implica represálias, estigmas, ou até repulsa pela sociedade legitimada. O complexo de inferioridade é um resultante das represálias, das relações excludentes que se formam do não uso da língua

legitimada, ou seja, quando se usa uma língua ilegítimada. Na verdade, não existem línguas oficiais nem legítimas por natureza. As que chegam a atingir a categoria de língua legítima ou oficial são comparadas a um cágado em cima de uma mesa que só chegou lá porque alguém o colocou. Os outros cágados que se encontram no chão não chegaram lá onde está o outro não porque foram incapazes, mas porque ninguém teve interesse de colocá-los ali. Assim são as línguas oficializadas ou legitimadas: são o que são porque existiu um interesse de oficializá-las ou legitimá-las.

No espaço lusófono, o *português-língua oficial* coincide com o *português-língua materna e nacional* em Portugal e no Brasil. O português é, maioritariamente, língua segunda em Angola, Moçambique, Timor-Leste, Cabo-Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, sendo que, no caso dos três últimos, constituiu o léxico de base das diversas línguas crioulo faladas pelos naturais destes estados. O português preserva também um estatuto de oficialidade na Região Administrativa Especial de Macau, China.

Nos países africanos de língua oficial portuguesa, o português foi proclamado língua oficial e de escolaridade, no seio de uma população que, minoritariamente, fala esta língua primeira. Até a data da independência de cada um dos países africanos em que o português foi oficializado, a grande maioria da população desses países falava línguas locais de origem africana. Apenas uma minoria, formada por assimilados e africanos descendentes de portugueses, era falante da língua portuguesa. Deste universo, o número de falantes nativos era diminuto, uma vez que os assimilados haviam adquirido os usos do português, oralidade e escrita, por via escolar.

De acordo com Gonçalves (2009), em alguns países, nomeadamente, Cabo Verde ou São Tomé e Príncipe, por exemplo, não só o português não tem, para a maior parte da população, uma longa história de aculturação, como são as línguas crioulas que desempenham um leque grande de funções na comunicação interpessoal e familiar, assim como na comunicação pública. Do ponto de vista sociolinguístico, o estatuto atribuído ao português, nesses países, se esbarra com a realidade dos seus povos. A língua cumpre as suas funções quando tem falantes; caso contrário, torna-se uma língua morta, arquivada nas academias e atos administrativos. A este respeito, Veiga (2004) afirma que o português é, em Cabo Verde, língua dos sistemas formais de comunicação e adstrita a uma pequena elite que, em determinadas ocasiões, usa-a no plano da oralidade.

É o mesmo fenómeno que ocorre na Guiné Bissau, que, segundo Tavares (2011), é um país plurilíngue, coexistindo no seu espaço a língua portuguesa (oficial) e outras dezenas

de línguas autóctones ou locais. Três principais dialectos incorporam o crioulo da Guiné Bissau: crioulo do Bissau e Bolama, crioulo de Bafatá e Geba, e crioulo e Cacheu.

Moçambique é outro país africano que sofreu a colonização portuguesa e, na altura da independência, adoptou o português como língua oficial. Esta decisão, segundo Firmino, citado por Gonçalves (2009, p. 228), foi um resultado previsível, dada a história do uso do português em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevalecente no país e as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país. Esta decisão política teve como consequência o alargamento da comunidade de falantes de português através da expansão da educação e das campanhas de alfabetização, fazendo, igualmente, com que o português se tenha tornado, sobretudo nos meios urbanos, um meio primário de comunicação nos domínios públicos, não somente em cenários institucionais, mas também nas interacções quotidianas urbanas em espaços públicos, tais como restaurantes, ruas e mercados (GONÇALVES, 2009).

A decisão política de adopção do português como língua oficial foi encarada de perspectivas diferentes pelos intelectuais moçambicanos, por exemplo, Ngunga, citada por Namburete (2006, p. 67), “tal decisão visava legitimar a moçambicanidade de alguns moçambicanos que, não tendo uma língua moçambicana como língua materna, eram capazes de se sentirem menos moçambicanos”. A controvérsia de análises da política linguística moçambicana revela uma tensão linguística no seio da sociedade moçambicana. Uns, por um lado, reivindicam a supremacia da língua portuguesa, e outros, uma moçambicanidade assente nas línguas de origem africana.

No caso dos Estados de independência mais recente, a opção pelo português como língua oficial correspondeu à necessidade de, por um lado, assegurar equilíbrios internos e, por outro, melhor posicionar o país na ordem internacional.

Língua oficial é, na definição dada pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), “a língua utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais” de um estado soberano ou território. É a língua consagrada na lei (através da constituição ou de lei ordinária), ou apenas pela via do costume, ou ser língua adotada por um país, estado ou território.

A língua oficial (ou línguas oficiais), cuja escolha depende de razões políticas, será a língua a ser utilizada em todos os actos oficiais do poder público, quer de direito externo (tratados e convenções internacionais), quer de direito interno (constituição, leis ordinárias, actos políticos, sentenças judiciais, actos administrativos, discursos oficiais, etc.).

E será, em princípio, a língua falada (se só houver uma) ou uma das línguas faladas (se houver várias) pela população de cada estado ou território.⁷

O português, em Angola, é a única língua que é usada em todos os actos oficiais. A população não falante do português vê-se obrigada a buscar um intérprete para estabelecer o diálogo, por exemplo, com um médico, oficial de justiça ou dos serviços administrativos. O estatuto atribuído ao português vem expresso na Lei Constitucional, como língua oficial da República de Angola. Este país faz parte do conjunto de estados que têm apenas uma língua oficial definida na lei como, por exemplo, Portugal, Brasil, e os PALOP (FONSECA, 2007), diferentemente dos casos de Timor Leste, país em que são oficiais o português e o tétum; a Bélgica (neerlandês, alemão e francês), a Suíça (alemão, francês, italiano e romance), África do Sul (mais de 10 idiomas) ou Paraguai (castelhano e guarani), entre outros⁸.

Também é possível que as línguas faladas em determinadas regiões de um país tomem o estatuto de oficialidade naquelas regiões, como é o caso da Espanha onde o galego (na Galiza), o basco (no País Basco e em Navarra), o catalão (na Catalunha, Baleares e Comunidade Valenciana), são oficiais nas respectivas regiões. O mesmo podemos falar do português e do inglês na República Popular da China, co-oficiais, respectivamente, em Macau e Hong Kong.

A experiência desses países mostra que não é preciso que uma língua seja de âmbito nacional para que ganhe o estatuto de oficial. Uma autonomia cultural e linguística reconhecida a uma região contribui para que o povo que nela habita se sinta valorizado como indivíduos possuidores de uma identidade cultural herdada ao longo da história. A oficialização de línguas regionais nos remete à necessidade de bilinguismo, porque se a língua de uma determinada região é reconhecida como co-oficial em relação à língua oficial e do estado nacional, emerge a necessidade de o cidadão conhecer as duas línguas. A língua do estado nacional permite ao cidadão usufruir dos direitos à educação e à participação livre e consciente da vida política do país. Dependentemente do regime político adotado pelo país, as discussões políticas da Assembleia Nacional, ou do Senado são feitas na língua adotada pelo Estado Nacional, ou União, para as repúblicas federativas. Privar o cidadão da aprendizagem dessa língua é prescindir-lo dos seus direitos. Quando as duas línguas são reconhecidas ao indivíduo, surge a valorização da pessoa nas dimensões individual e social. É aceito como indivíduo aquele que é detentor de uma língua por intermédio da qual manifesta os aspectos

⁷ http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_oficial

⁸ http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_oficial

culturais que não conseguiria manifestar em outra língua; aquele a quem é reconhecido o direito de ser cidadão capaz de se movimentar com liberdade no território nacional, exercer plenamente a sua cidadania, por meio da língua usada pelo Estado.

Uma política linguística que se move nas dimensões individual e social dos cidadãos dá lugar ao respeito dos direitos linguísticos consagrados na Declaração Universal de Direitos Linguísticos que foi redigida numa reunião de instituições e de organizações não governamentais que ocorreu em Barcelona, em Junho de 1996. Para Crawford, citado por Fonseca (2007), o argumento efetivo para defender a proteção das línguas minoritárias apela à justiça social. A perda da cultura e da língua pode destruir um sentimento de valor próprio de um povo, o que não consiste na posição social que assume, na tecnologia que possui, ou no estatuto da língua que fala, mas, sim, na sua natureza ontológica. É do seu ser que emerge sua importância e a existência é medida universal para a valorização de todos os povos e suas respectivas culturas. É com base nesta importância universal dos povos e culturas que na 31ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris (02/11/2001), adotou-se a declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural, como uma declaração que reconhecia, pela primeira vez, a diversidade cultural como património comum da humanidade, que afirma que a sua proteção é um imperativo concreto e ético, inseparável do respeito pela dignidade humana.

2.5 A criação do Instituto Nacional de Línguas (INL) e sua transformação em Instituto de Línguas Nacionais (ILN)

Este tópico narra um breve histórico sobre a criação do Instituto Nacional de Línguas, que, depois, foi transformado em Instituto de Línguas Nacionais. Este órgão, pertencente ao Ministério da Cultura, foi criado com o objectivo de auxiliar o Governo no sentido de planificação das políticas linguísticas. A sua posterior transformação em Instituto de Línguas Nacionais lhe atribuiu um objeto específico, que tem a ver com as línguas angolanas de origem nacional.

O Instituto de Línguas Nacionais, abreviadamente ILN, foi criado em 1978, através do decreto nº 62 de 6 de Abril, sob tutela do Ministério da Educação, cujas atribuições prendiam-se essencialmente com a investigação científica no domínio da linguística e integrava, na sua estrutura orgânica, entre outros, um Departamento de Línguas Nacionais e outro de línguas estrangeiras. Em 1985, o Conselho de Defesa e Segurança, através do

Decreto nº 40 de 18 de Novembro, extingue o Instituto Nacional de Línguas e cria o actual Instituto de Línguas Nacionais, sob tutela do Ministério da Cultura. Este instituto tem como finalidade estudar cientificamente as línguas locais de origem africana, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os sectores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral. Do ponto de vista da investigação científica, o ILN compreende dois departamentos: o Departamento de Linguística Descritiva e Aplicada e o Departamento de Documentação e Tradição Oral.

Alguns documentos foram produzidos por esse Instituto, como o Histórico Sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais; Esboço Fonológico; Alfabeto. A partir deles, foram aprovados, a título experimental, pela Resolução nº 3/87, de 23 de Maio de 1987, do Conselho de Ministros, os alfabetos das línguas nacionais kikongo, kimbundu, umbundu, cokwe, oxikwanyama e mbunda e suas respectivas regras de transcrição.

2.6 Adequação conceitual: línguas nacionais/locais

Em Angola, as línguas de origem africana são chamadas de ‘línguas nacionais’. Em quase todos os discursos oficiais e académicos, a expressão ‘línguas nacionais’, quando referem às línguas de origem africana, está sempre presente. Neste tópico, levantámos o debate sobre esta terminologia, tendo em conta a abrangência que as línguas angolanas de origem africana têm. Também nos servimos do discurso da sua Excelência Senhor Presidente da República, pronunciado na abertura do III Simpósio Nacional sobre a Cultura, com [?!lema): “Cultura Forjando Angolanidade”, para fazermos algumas problematizações sobre a matéria.

A nomenclatura para a classificação das diferentes línguas faladas num país cria certa ambivalência na sua interpretação. Na maioria dos países, a língua nacional é a oficial; temos os exemplos do português, do espanhol, do inglês, do francês, em relação a Portugal, Espanha, Inglaterra e França, respectivamente, por força da colonização e da hegemonia económica e política, como é o caso do inglês que, a cada dia, se torna a língua de maior prestígio.

A condição de língua franca dos tempos atuais, amealhada pelo inglês, já se encontra fartamente documentada. Com o corrente processo de globalização, o idioma vem se firmando no cenário mundial como a língua de uso comum da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemónica dos Estados

Unidos, com todo o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista (SIQUEIRA, 2011, p. 333).

Na sua gênese, o inglês não tinha o poderio que alcançou e continua alcançando. É uma língua que se originou dos dialetos anglo-frísios levados à Grã-Bretanha pelos invasores germânicos de diversas partes do que é actualmente o nordeste de Alemanha e dos Países Baixos. Inicialmente, o inglês antigo era um grupo diversificado de dialetos, que refletia as origens variadas dos reinos anglo-saxões da Inglaterra. Um destes dialetos, o saxão ocidental tardio, eventualmente se sobrepôs aos outros⁹. É esse dialeto que se tornou, no século XX, a língua franca mundial, língua da empregabilidade, de prestígio intelectual, de maneira que o acadêmico que esteja alheio ao inglês se sentirá em posição de grande desvantagem (PHILLIPSON, *Apud* SIQUEIRA, 2011) porque ficará limitado e sem chance de marcar a sua presença nas revistas renomadas do primeiro mundo, sendo no contexto americano onde é publicada uma boa porcentagem das revistas especializadas acadêmicas; aí, a percepção da adequação do uso da língua reflete as expectativas dos próprios americanos, falantes nativos de inglês (EL-DASH, 2007).

O francês é outra língua que de dialeto se transformou numa língua internacional ou mesmo mundial, especialmente no século XIX. Essa língua, segundo Bagno (2011), levou muito tempo para se firmar como língua da França. Até a Revolução de 1789, a chamada Revolução Francesa, as línguas e dialetos regionais eram muito dinâmicos. Não era a língua falada em toda a extensão territorial do país. Havia uma heterogeneidade dialetal e, no meio de todos os dialetos, um sobressai para se impor como *língua* nacional. Até 1794, o francês era falado apenas em 15 dos 83 departamentos do país (BAGNO, 2011). Segundo o mesmo autor, o francês é originário do dialeto que era falado na Île-de-France com base no que os filólogos e os linguistas evidenciam a necessidade de criar um dialeto original do qual evoluiu a língua francesa; é um dialeto criado com pretensões de nacionalização do país.

[...] Esse dialeto é inteiramente uma invenção dos filólogos do século XIX, que o chamaram de '*francien*' ('franciano') um nome que nunca tinha sido empregado em nenhum documento histórico escrito em território francês. [...] o termo *francien* só apareceu em 1889 nos escritos do filólogo Gaston Paris (BAGNO, 2011, p. 374).

Essa nacionalização do dialeto criado a partir do dialeto falado na Île-de-France se sustenta nos ideais da Revolução Francesa de Igualdade, Fraternidade e Liberdade. Num

⁹ http://www.pt.wikipedia.org/wiki/História_da_língua_inglesa.

contexto de mudança de regime e de grande diversidade linguística, tendo a língua como um dos elementos de unidade, a França teve que enveredar pelo caminho da educação para a construção de uma França unificada e de um francês para todos os franceses (ALPES, 2008; 2011). Essa missão de natureza nacionalista e patriótica coube à escola “francesa que teve historicamente a dupla função de fazer com que todos os alunos tivessem acesso não só à língua francesa gramaticalizada, normatizada no texto escrito, mas também aos saberes, por sua vez construídos nessa língua escrita”, (BAUTIER, 2008; 2011, p. 552). Onde está o nacional na gênese da língua francesa? Os apresentados pela literatura, e que fora exposto atrás, demonstram o caráter nacional dessa língua como uma construção social, sobretudo da elite intelectual, e não natural. Isto não é um dado exclusivo da França. De Île-de-France, à França inteira, como língua nacional dos franceses, e agora internacionalizou-se como uma língua que carrega determinados valores.

Segundo a PANAPRESS (2004)¹⁰ 118,6 milhões de pessoas no mundo são consideradas como "francófonos reais", o que significa que o francês é a sua língua materna ou que eles são capazes de fazer face, em francês, a situações de comunicação corrente. Além disso, 62,9 milhões são "francófonos parciais", quer dizer que têm uma competência reduzida em francês, enquanto 82,6 milhões são "afrancesados" ou "aprendizes", que conservaram um domínio variável dos seus estudos em francês ou estão em curso de aprendizagem. Cerca de 75 milhões de africanos (francófonos reais e parciais) são considerados como "tendo o francês em partilha", ou seja, 35 milhões no Magrebe e 40 milhões na África Subsaariana.

Também o espanhol seguiu o mesmo processo de evolução, do seu surgimento a sua expansão à escala transcontinental. O espanhol originou-se no reino medieval de Castela. Tanto na Espanha como na América Hispânica, o idioma também é conhecido como castelhano, em referência à sua região de origem. A variante linguística falada na Castela, por influência política, sobrepôs-se às demais variantes ou línguas nativas da Espanha como o catalão, galego e valenciano. Hoje, segundo a enciclopédia livre Wikipédia¹¹, o espanhol é uma língua românica falada por aproximadamente 417 milhões de pessoas. Entre 322 e 358 milhões de pessoas falam o espanhol como sua língua oficial, enquanto o restante fala como segunda língua. Um número grande de pessoas também fala espanhol como língua estrangeira.

¹⁰ <http://www.panapress.com/Povos-dos-paises-do-espaco-francofono--12-397399-94-lang4-index.html>

¹¹ <http://www.tradutoronline.ws/espanhol>

Estes exemplos de línguas nacionais indicam bem quando é que uma língua pode ser considerada nacional. O domínio e a circulação massiva de uma língua em nível do território nacional concedem a esta língua o estatuto de língua nacional. Em Angola existe apenas uma língua que ganhou o estatuto de língua nacional: o português. É a única língua falada em todo país, como língua materna para uns, e como língua segunda para outros. As demais línguas não têm qualquer estatuto definido pelo Estado.

Muitos discursos e documentos, até mesmo oficiais, quando se referem às línguas angolanas de origem africana, empregam a expressão “línguas nacionais”. Vamos apresentar alguns extratos de depoimentos de documentos que consideram essas línguas como nacionais.

A Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE), aprovada pela Assembleia Nacional no dia 13 de Junho de 2001, promulgada pelo presidente da República, José Eduardo dos Santos, no Artigo 9º, diz o seguinte:

1 – O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.

2 – O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.

3 – Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado em línguas nacionais.

Por sua vez, o Conselho de Ministros da República de Angola, presidido pelo Presidente José Eduardo Santos, aprovou a Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015, em que se menciona a promoção das Línguas Nacionais no Ensino.

Para este órgão colegial do Governo angolano, a revalorização do património cultural nacional necessita da promoção de vetores que veiculem o património cultural e, em particular, as línguas nacionais. Já na prioridade de alfabetização funcional de mulheres e de raparigas, as línguas nacionais serão também valorizadas. No primeiro nível de Ensino de Base, mesmo considerando que a língua do ensino oficial seja o português, a aprendizagem das línguas nacionais deverá ser colocada durante esta fase como recurso educativo. Os estudos empregados na reforma dos currículos deverão permitir a experimentação e a extensão progressiva da aprendizagem das línguas nacionais. O domínio e a valorização das línguas nacionais revestem-se de um carácter estratégico no desenvolvimento da cultura nacional e no evento de uma nova sociedade angolana, enraizada no seu rico património cultural (Conselho de Ministros, 2001). Segundo a Agência Angolana de Notícias, Angola Press, ANGOP, (12 de maio de 2012), a psicóloga Kanguimbo Ananás disse que o ensino das

línguas nacionais é um factor de união nacional no país, porque quebra todas as barreiras de comunicação entre os povos, e que a construção da nação está interligada ao aprendizado das línguas maternas, consideradas como herança dos ancestrais, pois facilita a comunicação.

Em 2004, o Ministério da Educação assinou um acordo com duas conceituadas firmas sul-africanas, Maskew Miller Longman e a EBA, com objectivo de implementar, a título experimental, o ensino de línguas nacionais como disciplina curricular na primeira classe a partir de 2006 (Angop, 12 de maio de 2012).

Como podemos ver, o conceito de línguas nacionais circula em documentos oficiais e em discursos de pessoas formadores de opinião. Será um estatuto implícito dado a essas línguas? Caso seja verdade, isso corresponde com o raio de influência de cada uma das línguas faladas em Angola, com a exceção do português? Algumas línguas como kikongo, por exemplo, que têm um carácter trasfronteiriço, também podem ser considerados línguas nacionais?

As respostas a estas questões são formuladas pelo Presidente da República, José Eduardo dos Santos. Para o presidente, defender a cultura nacional não quer dizer desconhecer e não assumir o que o país foi absorvendo, durante séculos, de povos vindos do interior e do exterior do continente, o que produziu a identidade do povo angolano. Passámos a transcrever um extrato do discurso proferido por José Eduardo dos Santos, na abertura do 3º Simpósio sobre Cultura Nacional, subordinado ao lema “Forja da Angolanidade”:

[...] Temos de assumir e entender que Angola absorveu ao longo dos séculos elementos culturais de povos oriundos do interior e do exterior do Continente, que configuram o seu perfil atual como Nação soberana e independente. Negar ou escamotear essa realidade, que nos coloca numa posição singular no contexto de África, seria negar-nos a nós próprios ou amputarmo-nos de elementos essenciais para a definição da nossa identidade. (SANTOS, *apud* ZAU, 2012, p. 150).

O discurso do Presidente da República apela à não exaltação exagerada da identidade nacional como uma herança original sem influências externas. Aqui, o presidente concorda com Canclinni (1997) na ideia de que não há de tradicional, autêntico, nem autogerado nos grupos populares. Os elementos oriundos de outros povos, no entender do Presidente da República, não existem como apêndices, ou postigos, mas, sim, se incorporaram na essência identitária do povo angolano. A autoridade máxima de Angola nega o conceito “línguas nacionais” atribuído às línguas locais angolanas de origem africana:

Devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adoptada desde a nossa Independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola. Isso não significa de maneira nenhuma, bem pelo contrário, que nos devemos alhear da preservação e constante valorização das diferentes Línguas Africanas de Angola, até aqui designadas de “línguas nacionais”, talvez indevidamente, pois quase nunca ultrapassam o âmbito regional e muitas vezes se estendem para além das nossas fronteiras. (José Eduardo dos Santos, 11 de set. de 2006).¹²

O Presidente da República apela à consideração da língua portuguesa como a única língua que evolui tendencialmente para uma língua nacional e que povo deve assumir esta realidade. Indo para o aspeto subjetivo do discurso, podemos encontrar alguns implícitos que motivam o pronunciamento do mais alto magistrado de Angola. Por que diz “devemos assumir que a Língua Portuguesa, adoptada desde a nossa Independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma, tendencialmente, como uma língua de dimensão nacional em Angola”? Partindo do pressuposto “Angola é um país plurilíngue”, que é também um posto no discurso, podemos inferir os não ditos “conflito entre língua oficial e as diferentes línguas africanas de Angola” e “a língua portuguesa é a mais falada” implicados no discurso do José Eduardo dos Santos.

O lema do Simpósio em que o Presidente proferiu o seu discurso era “Cultura, forja a angolanidade” e num momento em que a sociedade civil luta por um estatuto das línguas angolanas de origem africana. Diante deste lema e do contexto nacionalista da população angolana, que pretende fazer o resgate da sua identidade e das suas línguas, José Eduardo dos Santos demonstra o conceito de angolanidade e a relação entre as diferentes línguas africanas de Angola. Para o Presidente da República, a identidade angolana, a angolanidade, é resultado de uma miscigenação cultural, como também, racial. Elementos culturais vindos do interior e do exterior de África juntaram-se ao que era genuinamente angolano, dando origem a uma cultura híbrida, que configura o perfil da Nação Angolana.

Um desses elementos é a língua portuguesa que, no entender do Presidente da República, não pode ser chamada estrangeira nem estranha. É a única que é falada por mais de um terço da população como língua materna, a única que se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola. O presidente reconhece o carácter plurilíngue do país e, para evitar que fosse acusado de querer abafar as línguas faladas por uma grande

¹² Extrato do discurso citado por José Eduardo Agualusa, Disponível em: <blog.lusofonias.net/?p=4763>. Acesso em: 13 de Março de 2014.

parte da população, aceita a valorização, por parte dos angolanos a essas línguas, cada uma com a sua extensão demográfica e geográfica: “Isso não significa de maneira nenhuma, bem pelo contrário, que nos devemos alhear da preservação e constante valorização das diferentes Línguas Africanas de Angola”.

Por causa dessa limitação, do ponto de vista demográfico e geográfico, que as línguas africanas de Angola apresentam, é que José Eduardo dos Santos, neste discurso, se mostra cético em relação ao conceito ‘línguas nacionais’ comumente atribuído às línguas locais angolanas de origem africana, que aparece em vários documentos e discursos oficiais, como frisámos anteriormente. Retomemos o discurso do Presidente:

Línguas Africanas de Angola, *até aqui* designadas de “línguas nacionais”, talvez indevidamente, pois quase nunca ultrapassam o âmbito regional e muitas vezes se estendem para além das nossas fronteiras... (grifo nosso).

A expressão ‘até aqui’ que grifámos no extrato apresentado, anunciava, naquele momento, a revisão do conceito “línguas nacionais” considerado pelo Presidente da República como indevido, pelo facto de essas línguas não ultrapassarem o âmbito regional e, muitas vezes, se estenderem para além das fronteiras angolanas. Ora, o discurso data de 11 de Setembro de 2006, já a Constituição de 2010 introduz a expressão “línguas angolanas de origem africana: que a Lei promete. Proteger, valorizar e dignificar património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação” Constituição (2010, Artº. 21).

Apesar deste apelo do Presidente da República, os discursos que nomeiam estas línguas como línguas nacionais nunca cessaram. Quando se fala sobre a inserção destas línguas no sistema de ensino, a expressão línguas nacionais é que vem expresso e nunca línguas angolanas de origem africana.

2.7 O contexto linguístico da Província de Cabinda

A Província de Cabinda, desde a sua localização geográfica até aos seus hábitos e costumes, apresenta características próprias que a distinguem das outras dezessete províncias de Angola. Apesar de estar enquadrada na grande família dos bakongo, Cabinda possui uma língua que se diferencia dos falares kikongo das províncias de Uige e Zaire, assim como das Repúblicas Democrática do Congo e do Congo Brazzaville. A língua *fiote/ibinda* é um

conjunto de sete variantes linguísticas, nomeadamente, *iwoyo*, *kikuakongo*, *icotche*, *kilingi*, *kivili*, *kiyombe* e *kissundi*. As sete variantes têm um tronco comum que é a língua *fiote/ibinda*, que são distintas manifestações da materialidade (a fala) desta língua. Existe uma compreensão mútua entre os falantes das sete variantes. O homem do norte, que fala *kiyombe*, entende o falar do homem do sul da província. Em outras palavras, as diferenças entre as sete variantes da língua *fiote/ibinda* não são profundas. A língua *fiote/ibinda* é resultante da dialectização do *kikongo*, com a fragmentação do Reino do Congo.

Entretanto, uma vez fragmentado o reino do Congo, notou-se um acelerado processo de dialectização da mesma língua, consoante as novas geolinguísticas que configuraram os novos Estados vizinhos de Angola, de população bacongo. Deste processo de dialectização do kikongo surgiram novos idiomas, alguns dos quais em franco processo de mobilidade estatutária, como parece ser o caso, no contexto angolano, de *fyote/ibinda*. (NZAU, 2011, p. 54).

Considerando esta procedência, durante muito tempo, o *fiote/ibinda* foi tomado como um dialeto de *kikongo* e nunca como uma língua. Alguns autores, como Fernandes e Ntongo (2002), ao fazerem a descrição das línguas de Angola, contam as sete variantes da língua *fiote/ibinda* como variantes da língua *kikongo*. Mas, desde 2001, na “Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema da Educação (2001-2015)”, o Conselho de Ministros reconhece a língua de Cabinda como diferente ao *kikongo*, ao traçar como uma das tarefas a “edição e produção de 14 títulos (manuais) para alfabetização e pós-alfabetização em língua portuguesa e em línguas nacionais: *umbundu*, *kimbundu*, *kikongo*, *tchokwé*, *ibinda*, *nganguela*, *nyaneca-humbi* e *kwanyama*” (CONSELHO DE MINISTROS, 2001, p. 30).

O reconhecimento tardio desta língua pelo Governo faz com que, até este momento, haja ambiguidade na designação desta língua. Ora é designada por *fiote*, ora por *ibinda*. Na citação anterior, de um documento governamental de alto nível, aparece o termo *ibinda* designando a língua falada em Cabinda. No mesmo documento, e falando sobre o mesmo assunto – a produção de manuais –, aparece o termo *fiote* designando a mesma língua:

Está em curso o processo de identificação de um pacote financeiro com recurso ao OGE para impressão gráfica no País dos primeiros manuais em língua portuguesa e línguas nacionais (*kimbundu*, *umbudu*, *kikongo*, *fiote*, *nganguela*, *nyaneca-humbi*, *tchokwé* e *kwanyama*, permitindo assim a expansão e generalização da alfabetização e da pós-alfabetização. (CONSELHO DE MINISTROS, 2001, p. 16, grifo nosso).

Diante desta ambiguidade, Nzau (2011) optou por usar alternadamente os termos *fiote* e *ibinda*, para, como pesquisador, não assumir uma posição, já que existe um debate interno, entre os intelectuais de Cabinda, sobre a designação definitiva da língua falada nesta província.

Desde 2008, o Instituto de Línguas Nacionais (ILN) e o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) vêm realizando seminários em todas as províncias, com vistas à preparação de condições para a inserção das línguas locais de origem africana no Sistema de Ensino. No quadro desses seminários metodológicos, João (2008) ressaltou que o estudo das línguas nacionais e da cultura de cada região constitui elemento essencial para o desenvolvimento de um povo, por caracterizar a identidade dos cidadãos duma determinada zona.

No âmbito do projecto Inovação no Ensino de Leitura em Línguas Maternas, o (IEL), o ILN e o INIDE, em parceria com a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia, em Cabinda, realizaram de 06 a 17 de Agosto de 2012, um Seminário de capacitação em matéria de Dialectologia. Nesse evento, dever-se-ia discutir sobre a designação da língua falada em Cabinda, mas já não foi necessária esta discussão porque a Governadora Provincial anunciou, no seu discurso de abertura, que, a partir daquele momento, a língua dos cabindas chamar-se-ia *fiote*. Para a escolha da variante-padrão, os formandos elegeram a variante *kiyombe*, como representante das sete variantes existentes em Cabinda no sistema de ensino e ficaram incumbidos da constituição do alfabeto da língua *fiote/ibinda*.

A falta de um sistema de escrita convencional e oficial faz com que a língua *fiote/ibinda* continue sendo uma língua da oralidade, numa era em que

as crenças implícitas ou explícitas sobre os efeitos da alfabetização no desenvolvimento económico, social e até mesmo cognitivo estão em relação com uma perspectiva que recusa qualquer espaço para formas intermediárias de comunicação gráfica (GNERRE, 1985; 2009, p. 44).

Uma língua ágrafa, que se limita apenas no nível da oralidade, não pode cumprir as funções de campanha de alfabetização e de unificação nacional (CALVET, 2007), e, conseqüentemente, será sujeita a uma consideração de menos prestígio. É nesta óptica que alguns intelectuais de Cabinda se desdobram em iniciativas individuais e isoladas, na tentativa de ter uma produção de obras em língua *fiote/ibinda*, com destaque à Gramática descritiva do Padre Mazunga, em que faz uma descrição dos usos da língua *ibinda* nas diferentes variantes; o dicionário bilíngue português-*kiyombe* de medicina e saúde, em preparação, por Manuel

Alexandre Chicuna (BARROS, 2010); Caminhos de gramática *ibinda*, em preparação, por Joaquim Mbachii; *Nsambu missa* (Oração da missa) do Padre Gabriel Nionje Seda.¹³

A padronização e a nomenclatura da língua local e identitária da província de Cabinda são caracterizadas por um debate interno que ainda não conheceu consenso entre os sete grupos etnolinguísticos da província. No tocante à padronização, os intelectuais do norte e do sul da província disputam o protagonismo linguístico. Aqueles reivindicam a supremacia da variante *kiyombe*, como a língua a ser inserida no sistema de ensino, por ser a variante com um número maior de falantes. Estes, os do sul, reivindicam o estatuto de língua dos cabindas e de escolaridade ao *iwoyo* crioulizado¹⁴ com a influência das demais variantes designado *ibinda*. O que se nota é que, entre estes dois grupos étnicos, existe uma rivalidade por serem os dois grupos que assumem mais protagonismo nos assuntos da província. Frente a essa falta de consenso, o Governo Angolano definiu o *fiote* como a denominação da língua do povo de Cabinda, decisão comunicada pela Governadora Provincial no discurso de abertura do seminário referido anteriormente. Até este momento, ainda não se criaram os equipamentos necessários para a inserção do *fiote* no sistema de ensino, como a escrita, o léxico e a padronização. Estes são os elementos necessários, que Calvet (2007) chama de equipamentos. No livro “As políticas linguísticas”, o autor, abordando sobre os instrumentos do planejamento linguístico, defende que todas as línguas são iguais aos olhos dos linguistas, mas que essa igualdade se situa num nível de princípios, nível esse que traduz como extremamente abstrato. O autor afirma que, na realidade, todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções. É preciso que uma língua tenha um sistema de escrita para servir de veículo de uma campanha de alfabetização: um léxico competente para o ensino das ciências e das novas tecnologias, assim como o ensino das normas linguísticas; e, finalmente, ainda para o autor, a padronização é indispensável neste processo. A língua *fiote* ainda não tem nenhum desses equipamentos resolvido.

Em suma, a província mais ao norte de Angola, Cabinda, possui especificidades próprias que a distingue do resto do país. O apartamento da sua língua, *fiote/ibinda*, veio abrir um debate para a reflexão da situação linguística da província, mas, enquanto não forem criados os equipamentos necessários, a escrita, o léxico e a padronização desta língua, o seu enquadramento no sistema de ensino, a sua materialização, pode não acontecer a curto ou a médio prazo.

¹³ Disponível em: <<http://www.cabinda.net/misal.html>>. Acesso em: 26 de out. de 2013.

¹⁴ Usámos o termo crioulizado, por o *ibinda* admitir a influência de quase todas as variantes da Província, mas com um pendor ao *iwoyo*.

2.8 O papel da escola na promoção e preservação da identidade linguística

A escola é o local de encontro e de reunião de uma multiplicidade cultural e diversidade linguística. Mesmo que se trate de uma sociedade monolíngue, aparentemente, nunca se terá uma homogeneidade linguageira. Esta diversidade que compõe a turma precisa ser levada em conta pelo professor, pois é na diversidade que se forma a unidade, o que quer dizer que, na medida em que as diferenças dos outros, dos alunos, dos colegas, são reconhecidas e respeitadas, é que se cria e se recria um ambiente salutar para a uma sociedade.

Para Dayrell (1996), a escola é um espaço de formação humana, para além da transmissão de conteúdos, onde é possível que o adolescente reflita e amplie seus projectos de vida, e amplie suas experiências. O espaço escolar se identifica com os alunos que aí frequentam, como lugar que se agrega à sua vida, aos seus momentos escolares.

Os alunos são portadores de identidades, cada um com a sua identidade, mas, como actores sociais, são pertencentes a uma determinada comunidade rural e têm uma identidade coletiva, que os torna peculiares entre membros de outras comunidades. Um dos atributos desta identidade é a língua da comunidade, portanto, a consideração pela língua do educando é um elemento importante para a promoção positiva de uma autoestima linguística.

A escola é uma instituição que corresponde a “estados sociais muito particulares, com uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo em que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo” (VINCENT, 2001).

O significado do termo identidade traz controvérsias entre os diferentes autores que abordam o tema. Hall (1992; 2011) e Castells (1996; 2013), por exemplo, o conceituam diferentemente. Para o primeiro, a identidade é mutável e uma pessoa pode ter identidades múltiplas, dependendo das circunstâncias, enquanto que, para o segundo, a identidade é única para uma pessoa, o resto não são identidades, mas papéis que a pessoa assume. Para ele, a identidade é o processo de construção de significados com base num atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado.

A defesa e a promoção da identidade linguística não depende apenas do professor, mas, sim, e, sobretudo, das políticas linguísticas que um determinado país impuser dentro do

sistema de ensino. Não basta aconselharmos o professor a usar, nas suas aulas, a língua local de origem africana; é preciso que o Estado crie mecanismos próprios para preservar as línguas que podem estar ameaçadas de extinção.

Em suma, as questões linguísticas, em Angola, fazem suscitar muitos debates, sobretudo, quando se fala da valorização das línguas angolanas de origem africana. No contexto angolano a denominação "língua materna" é interpretada como sinónimo de línguas locais de origem africana, mas, na realidade, não são apenas as línguas angolanas de origem africana que podem ser consideradas maternas no contexto linguístico angolano. O português, apesar de ser uma língua de origem externa, é a maior língua materna que se encontra em Angola, pois tem o maior número de falantes, tanto como língua materna, como língua segunda. As línguas locais de origem africana, designadas por muitos como línguas nacionais e maternas, têm um raio de influência muito limitado, não passando do domínio local ou regional, razão de termos adoptado, neste trabalho, a denominação "línguas locais de origem africana". O processo de inserção dessas línguas no sistema de educação formal obedece a critérios geográficos ou regionais, evitando conflitos etnolinguísticos, portanto, cada zona linguística nacional ensina e aprende a sua língua, por exemplo: as crianças da zona kikongo, a qual abrange as províncias de Uíge e Zaire estudariam o kikongo.

A província de Cabinda, com língua *fiote/ibinda*, ainda não reuniu condições materiais e pedagógicas para a implementação do ensino das línguas locais nas escolas. As designações "*fiote ou ibinda*" ainda são motivo de um debate interno e existe também uma briga, no seio da sociedade cabindense, que tem a ver com o ensino da língua dos Cabindas nas escolas.

CAPÍTULO III

CENÁRIOS LINGUÍSTICOS EM CABINDA, AS ESCOLAS DE ZÔNGOLO, FORTALEZA E CHIELA

Este capítulo apresenta o que foi a nossa pesquisa de campo, desde a fase de negociação até a coleta de dados. O *corpus* do capítulo é constituído pelos seguintes itens: (a) caracterização dos espaços de pesquisa, contextualizando as aldeias e as suas respectivas escolas do Ensino Primário, nomeadamente Zôngolo, Fortaleza e Chiela. (b) A caracterização dos sujeitos de pesquisa aborda o perfil linguístico dos alunos e das professoras, enquadrando-os nos seus devidos grupos etnolinguísticos. (c) Critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa: alunos e professores das escolas do Ensino Primário. Foi feita uma seleção criteriosa das aldeias que haviam de acolher a pesquisa e, conseqüentemente, de onde haviam de sair os alunos e os professores. Os princípios e critérios seguidos são refletidos neste item. (d) O tópico “Métodos e técnicas de coleta e de tratamento de dados” apresenta os procedimentos que foram aplicados no trabalho de campo. E, finalmente, o item “as cenas escolares e não escolares”, que faz o relato das cenas mais relevantes que espelham o fenómeno da interação entre o português, língua oficial, e as línguas locais de Angola de origem africana.

De Fevereiro a Junho de 2013, realizámos uma pesquisa exploratória com uma perspectiva etnográfica, pelo modo de recolha de dados e por se tratar de um estudo escolar numa realidade bilíngue (CASTANHEIRA, 2004). Por esta razão, apesar de a pesquisa ser exploratória, ela foi antecedida por uma negociação, que marcou a etapa de entrada de campo (CORSARO, 2009) com os sujeitos da nossa pesquisa, ou seja, professores, alunos, familiares e as diretorias das três escolas. Para se dar cumprimento a esta etapa, realizaram-se algumas visitas com o intuito de pedir autorização para a realização da pesquisa com a entrega das cartas de recomendação feitas pela coordenação da pesquisa e de se criar certa aproximação. O tempo de pesquisa foi repartido entre as três escolas.

Começou-se pela escola de Zôngolo, onde, durante um mês, foram observadas aulas numa turma da 1ª classe e também foram entrevistados o diretor da escola e a professora da turma. Mantivemos conversas com algumas crianças que forneceram informações que serviram de uma forma significativa à pesquisa. No segundo mês, o foco da pesquisa foi mudado para a escola de Fortaleza, onde foram cumpridos os mesmo procedimentos na escola e com algumas famílias com que conversámos. O terceiro mês foi dedicado à escola de

Chiela. Nesta última, a professora da 1ª série não estava disponível para trabalhar conosco por ser professora da 1ª e 3ª séries, classe multisseriada, por isso, resolvemos, neste caso, trabalhar com a professora da 2ª série. Inicialmente, nos sentimos constrangidos pelo facto de a 1ª série estar fora da pesquisa, mas Chiela era a única aldeia que oferecia condições para o tipo de pesquisa que pretendíamos realizar, tendo em conta o fácil acesso ao local, o que tornava a nossa pesquisa exequível, uma vez que podíamos chegar cedo, à escola.

A empiria na sala de aula consistiu na observação das aulas, como postula Bakhtin (VOLOCHÍNOV, [1920] 2012):

No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objeto; acontece que, em nosso caso, os olhos e as mãos se encontram numa posição difícil: os olhos nada veem, as mãos nada podem tocar, é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem, a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem (p. 71).

Isto se justifica porque, na empiria que realizámos nas três escolas, apesar dos aspectos de natureza subjetiva que a nossa pesquisa procurou investigar, a principal estratégia na recolha dos dados foi ouvir, com muita atenção, a prática linguística dos alunos, das professoras e das famílias, assim como as histórias de vida de alguns actores sociais que participaram da pesquisa, mais concretamente as três professoras, com quem criámos uma aproximação baseada em conversas espontâneas.

Durante a actividade docente das professoras, nós tomámos uma posição apenas de observadores, procurando ouvir como as diferentes falas da sala de aula se entrecruzavam, línguas maternas dos alunos e o português, a língua oficial, que é a única língua da escolaridade; descobrir em que língua é que os alunos dos anos iniciais da escolaridade se interagem entre si e com as professoras. No recinto escolar, durante o tempo de intervalo, conversávamos com os alunos, com o intuito de procurar saber sobre eles próprios e as suas famílias, o meio onde vivem, os amigos com quem brincam, e, principalmente, a língua habitual em casa e a da convivência com os amigos. Como nem todos os dados podiam ser coletados com a mera observação, recorremos às entrevistas como forma de garantir uma maior contextualização das práticas observadas.

Para Szymanski (2004; 2011) e Banister et al. (1994), a entrevista é um instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas, como uma solução para o estudo de significados subjetivos e tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. A este respeito, Lakatos (1993) inclui como

objetos de pesquisa da entrevista: factos, opiniões sobre factos, sentimentos e motivos conscientes para opiniões.

Como se pode prever, a nossa pesquisa é predominantemente qualitativa, pois a quase totalidade dos seus dados é de natureza qualitativa, referindo-se a atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos actores sociais, (SZYMANSKI, 2004; 2011 e MINAYO, 1996). De outra maneira não seria possível trazer à luz a dimensão subjetiva dos nossos sujeitos de pesquisa. Foi com base na entrevista que os alunos, professores e algumas famílias puderam exteriorizar aquilo que eles próprios sentem e acham que são frente à diversidade linguística dentro da comunidade escolar e no seio da família; como eles encaram a coabitação entre a língua portuguesa, que é a oficial e da escolaridade, e as línguas locais de origem africana, que constituem línguas maternas e primeiras para muitos dos nossos sujeitos da pesquisa. Mas, a questão que se colocava era como proceder à coleta desses dados por meio da entrevista, tendo em consideração a relação entre pesquisador e pesquisado no âmbito da entrevista. Esta questão surge do facto de existirem concepções diferentes sobre a relação entrevistador/entrevistado, como demonstram as seguintes conceituações:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (LAKATOS, 1993, p. 195-196; BOGDAN e BIKLEN, 1991; 1994), que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária.

Essa visão é criticada por Minayo (1996) e por Szymanski (2004), por contemplar apenas o aspecto supostamente neutro de coleta de dados e a posição passiva do entrevistado, considerado como um mero informante. Nesta concepção da entrevista, o entrevistado se limita a responder às questões colocadas pelo seu entrevistador sem possibilidade de ele questionar ao pesquisador/entrevistador. Essa modalidade de entrevista se assemelha ao questionário, onde o inquirido preenche fielmente as lacunas reservadas para as respostas. Podemos chamar essa modalidade por não interactiva, comum em ambientes judiciários, policiais e de autoridade generalizada. Dependendo da perspectiva da entrevista, uma modalidade diferente a esta pode criar um ambiente interactivo entre os dois actores da entrevista, entrevistador(a)/pesquisador(a) e entrevistado(a)/pesquisado(a). Para Szymanski (2004; 2011), a entrevista, necessariamente, envolve conflitos e contradições, considerando os critérios da representatividade da fala e a questão da interacção social que está em jogo na interacção entre pesquisador e pesquisado (SZYMANSKI, 2004; 2011 e MINAYO, 1996).

Esta última concepção da entrevista é que nos pareceu mais adequada a nossa pesquisa, visto que precisávamos estabelecer laços que permitissem um clima de não autoridade nem submissão. Foi assim que as nossas entrevistas decorreram à maneira de conversa descontraída. Procurámos ser flexíveis com os entrevistados, sempre deixando que o momento da conversa/entrevista dependesse da disponibilidade deles. Por causa desse clima, nas entrevistas com as professoras, já não seguimos os formalismos rigorosos da entrevista no que concerne à fase inicial:

Neste primeiro momento, o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurando seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análise, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer perguntas que desejar (SZYMANSKI, 2004; 2011, p. 20).

Apenas o aspecto ligado à gravação da entrevista que reservámos às nossas entrevistadas o direito de autorizar, ou não, a captação da voz e/ou das imagens pessoais. Como não houve acordo em efetuar a gravação, pedimos que, ao longo das conversas, fôssemos anotando os aspectos mais relevantes que pudessem servir de síntese. Pelo menos, isso não nos foi negado.

Enquanto conversávamos, íamos tomando alguns apontamentos no diário de pesquisa, sobretudo os dados relacionados à história de vida, entendida como a narração, por uma pessoa, de sua experiência pessoal. “Esta narração é autobiográfica, uma vez que é a própria personagem que a constrói e a produz, estimulada, mas o menos possível, influenciada ou orientada, pelo pesquisador que deve se mostrar discreto” Laville e Dionne (1999, p. 158). A nossa descrição consistiu em não colocar perguntas que não estivessem relacionadas com o objeto da pesquisa, pelo que a história de vida de cada professora nos ajudou a entender o carácter plurilíngue que todas elas demonstraram, assim como a sua experiência com alunos e o contexto diversificado linguisticamente. Não encontramos grandes dificuldades em lidar com as três professoras, uma vez que, antes da entrevista, havíamos criado uma boa relação com elas, nas três diferentes escolas.

Já com as crianças/alunos, a experiência foi um pouco diferente, mas que não nos dificultou em aceder à informação. Tratando-se de crianças do meio rural, que têm uma experiência discursiva diferente à das crianças do meio urbano, adequámos a nossa expressão ao contexto delas para que o contacto fosse mais interactivo. Quanto à conversa com as famílias, o contacto inicial obedeceu às normas da entrevista: apresentamo-nos, falámos da

nossa instituição de origem e dos objectivos da pesquisa. O entusiasmo das famílias foi bom, demonstrando um interesse pela temática. Com elas, conversámos com uma linguagem simples, de fácil entendimento. Aproveitamos para conversar na língua local de cada escola, com a intenção de estarmos mais próximos das comunidades. Os dados recolhidos nos três extratos de sujeitos: professores, alunos e familiares dos alunos, todos tinham como objeto comum, a compreensão dos domínios da língua oficial, português, e das línguas locais de origem africana, assim como as suas relações no processo de ensino e aprendizagem; também foram considerados como discursos os depoimentos de sujeitos sociais, visto que, quando se busca, por meio de uma pesquisa social empírica, registar os depoimentos ou outros valores: as crenças, as representações, enfim, as várias formas de que se reveste o sentido atribuído pelos actores sociais aos eventos que cercam a vida deles, sobre um dado tema, é preciso considerar que os indivíduos que compõem essa coletividade só podem ser vistos, legitimamente, como um depoimento discursivo, entendendo-se como tal a manifestação linguística de um posicionamento diante de um dado tema, composto por uma ideia central e seus respectivos conteúdos e argumentos. Esse pensamento dos indivíduos, considerado isoladamente, é um discurso (LEFEBRE e LEFEBRE, 2005).

Por isso, procurámos que os entrevistados, sobretudo os familiares, fossem pessoas idôneas, ligadas à comunidade e à escola, como encarregados de educação, para que os seus depoimentos proporcionassem os dados que pudessem refletir um discurso social, por estes frequentarem os mesmos lugares sociais que marcam o dia a dia de todos outros membros da comunidade; os filhos frequentam a mesma escola, cada grupo na sua aldeia, mesmas igrejas, mesmos locais de plantios e participam das mesmas cerimónias culturais.

Apesar disso, não podemos fazer uma generalização mais ampla dos resultados da pesquisa, na escala provincial ou nacional, uma vez que a proporcionalidade quantitativa dos sujeitos da pesquisa, o que em pesquisas quantitativas poderia se chamar de amostra, não garante uma generalização de tal ordem. Os dados coletados são de natureza qualitativa e foram resultados de uma análise profunda da realidade sociolinguística do processo de ensino e aprendizagem em escolas rurais, remetendo-nos a uma ferramenta específica de análise.

Levando em consideração a natureza da pesquisa e dos seus dados coletados, escolhemos, para o tratamento dos dados, a ferramenta da análise do discurso, tomado no sentido de palavra em movimento, prática de linguagem. Procurou-se compreender a língua, enquanto trabalho simbólico, partindo do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 1999; 2012). Neste sentido, as práticas linguísticas das professoras,

alunos e familiares dos alunos das escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela, foram consideradas como produtos de uma interacção social que se realiza numa diversidade linguística.

A tomada de consciência desta diversidade social pelos actores sociais e sujeitos da nossa pesquisa é ponto fundamental da fase de análise dos dados, uma vez que as relações entre as línguas locais e a oficial só podem existir quando estas línguas entram em movimento, ou seja, quando são faladas e envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. É neste âmbito que os sujeitos, as situações do contexto, a história e a dimensão social desses sujeitos não foram esquecidos. Esta perspectiva analítica nos remete a um referencial teórico baseado na sociolinguística, na vertente de contacto de línguas, na qual foram contextualizadas relações entre o português, língua oficial, e as línguas locais de origem africana.

3.1 Critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa

Aqui, os critérios são entendidos como requisitos básicos para que uma escola fosse seleccionada para a pesquisa e foram concebidos com base em princípios axiomáticos formulados por nós e que, de certa forma, emanaram da experiência social. São eles:

1) *Princípio de distribuição tópica* – Informações coletadas em condições semelhantes, em locais diferentes e não contíguos oferecem maior possibilidade de generalização em relação àquelas de um caso isolado.

2) *Princípio de estranhamento linguístico* – Numa situação escolar, em que a língua da escolaridade é diferente à(s) dos alunos, a dificuldade para adaptação à língua da escolaridade é mais acentuada nos anos iniciais.

3) *Princípio de distanciamento tópico* – Quanto mais afastada da zona urbana estiver uma comunidade ou aldeia, maior é o distanciamento entre as línguas faladas nas duas zonas.

4) *Princípio de influência urbana e tecnológica* – quanto menos influência urbana e tecnológica sofrer uma zona rural, maior será o apego ao que é tradicional e, sobretudo, à língua local.

Destes princípios, formulámos os seguintes critérios de escolha dos locais de pesquisa:

1) O primeiro critério, em conformidade com o primeiro princípio, consistiu em escolher três aldeias distanciadas entre si, com a presença de uma instituição escolar pública de Ensino Primário.

2) O segundo critério diz respeito aos anos iniciais de escolaridade. Para dar satisfação ao princípio de estranhamento linguístico, decidimos trabalhar com as classes iniciais, mais especificamente a primeira e a segunda classes. Nas duas primeiras escolas, Zôngolo e Fortaleza, trabalhámos com a primeira classe do ensino primário; na escola de Chiela, trabalhámos com a segunda classe, por indisponibilidade da professora da primeira classe. Em todos esses espaços institucionais, no entanto, o princípio de estranhamento linguístico foi cumprido, já que havia diferenças nos usos das línguas locais e do português como língua oficial de escolarização.

3) O terceiro critério, de acordo com o princípio de distanciamento tópico, consistiu em eleger localidades afastadas da zona urbana, porque, muito embora haja diversidade linguística nesta zona, o português é a língua mais falada, por meio do qual as pessoas se comunicam, visto que há mais diversidade de tarefas na zona urbana do que no espaço rural, diversidade esta que resulta da concentração, dos serviços administrativos, sociais, culturais, tecnológicos, em territórios urbanos.

Em cumprimento a estes princípios e critérios, definimos os espaços onde havia de decorrer a pesquisa e, conseqüentemente, os seus sujeitos. Desta definição foi decidido que seriam sujeitos da pesquisa os alunos, professores, diretores e encarregados de educação das escolas primárias das aldeias de Zôngolo, Fortaleza e Chiela, com maior incidência nos alunos e professores dos anos iniciais.

O contexto em que decorre uma pesquisa é um elemento muito importante para a compreensão dos fenómenos a serem investigados, pois é ele que confere peculiaridade a qualquer situação que seja do interesse de uma determinada pesquisa. É por isso que um mesmo evento pode ter interpretações diferentes em contextos distintos. Kobarg et al. (2008), referindo-se a isto, dizem que o contexto ambiental inclui não apenas a situação imediata, mas, também, atributos dos cenários mais amplos em que as pessoas convivem. Tais cenários são, muitas vezes, tratados, na literatura pertinente, como a ecologia do comportamento. Neste estudo, não poderíamos compreender os diferentes comportamentos dos nossos sujeitos de pesquisa, sem, antes, situá-los nos seus devidos contextos. Os dados desta pesquisa provêm de contextos diferentes, como podemos atestar nessa apresentação dos espaços escolhido: Zôngolo, Fortaleza e Chiela.

3.2 Contexto e caracterização da aldeia e escola de Zôngolo

Localizada no nordeste da cidade de Cabinda, Zôngolo é uma comunidade que, rapidamente, vai perdendo as características de uma aldeia tradicional. Desde 1999, com o repatriamento massivo e assentamento dos refugiados, que, então, viviam na República Democrática do Congo e na República do Congo Brazzaville, esta aldeia tornou-se mais populosa e etnicamente heterogênea, acentuando o hibridismo cultural e linguístico. Antes da chegada dos repatriados, a aldeia era habitada maioritariamente pelo grupo étnico woyo, prevalecendo, até aquela altura, a variante linguística *iwoyo*. O grupo dos repatriados estava composto por bayombe, *bassundi*, *balingi* e *bakuakungo*, com as suas respectivas variantes linguísticas, nomeadamente *kiyombe*, *kissundi*, *kilingi* e *ikuakongo*. Outros povos vindos de outras Províncias de Angola, como também cidadãos dos dois países vizinhos e falantes nativos de *kikongo* e *lingala*, foram se juntando até formar um grande mosaico cultural e uma constelação linguística, cujas diferenças baseadas na língua constituem uma característica daquela zona, ou seja, o multilinguismo é uma realidade nas interações sociais deste espaço.

Pouco a pouco, aquelas diferenças foram se entrelaçando, permitindo a fácil decodificação dos atos comunicativos por todos os falantes que atuam nas interações sociais e no quotidiano de todos, onde se manifesta a realidade linguística (GERALDI, 1996). Neste momento, não se pode falar de uma língua pura, ou original, falada na aldeia de Zôngolo, visto que não existe nada tradicional, autêntico, nem autogerado nos grupos populares (CANCLINNI, 1997). As actividades linguísticas de todos os sujeitos atuantes na prática social de Zôngolo transformam, como era de esperar, as variantes linguísticas dos falantes.

A língua de cada povo encontrado ou chegado se torna constituinte de uma maneira de falar que poderíamos chamar de criouliização, onde a língua inicial, de nascimento, “está sempre presente, porque ela constitui o sujeito, que é prioritariamente sujeito da linguagem, submetido a ela” (UYENO e CAVALLARI, 2011, p. 10). Apesar de todas as variantes existentes na aldeia se influenciarem, há uma preservação da essência de cada uma delas, o que permite que um falante de uma determinada variante de *fiote/ibinda*, por exemplo, seja reconhecido como membro de uma etnia específica, ao mesmo tempo em que pode isolar os elementos identitários imbricados em cada variante aprendida e falar, com fluência, sem muita mistura linguística, outra variante.

Couto (2008), ao refletir sobre o contacto de línguas, diz que o princípio segundo o qual cada povo deve ter uma língua e um território tornou-se exceção. Na realidade, a regra

é o bilinguismo ou multilinguismo, em que duas ou mais línguas convivem num mesmo território. O autor encontra a causa desta complexidade linguística num território, nas migrações dos povos e faz a relação com a história bíblica da Torre de Babel.

A causa para essas ecologias complexas são as migrações dos povos, provocadas por vicissitudes históricas posteriores ao momento de formação de cada língua. Como sugere o mito da Torre de Babel, no início toda a humanidade falava uma única língua. [...] Diz ainda o mito que, como castigo, o Senhor confundiu a língua do povo, além de dispersá-lo pela terra (Gênesis 11, 1-9). Deixando de lado os prós e os contras dessa passagem bíblica, o facto é que ela parece apontar para a direção certa (COUTO, 2008, p. 49).

Partindo da visão do autor, a aldeia de Zôngolo vive uma situação linguística, baseada numa ecologia complexa de línguas, onde grupos etnolinguísticos diferentes, oriundos de diversos territórios, juntaram-se a um pequeno grupo etnolinguístico, com as respectivas variantes linguísticas originalmente presentes. As causas desta realidade de Zôngolo se inserem nas vicissitudes históricas da guerra de Angola, que provocou a deslocação de homens e mulheres para os países vizinhos, em busca de um lugar seguro para habitar. Mesmo antes do término da guerra, muitos destas populações começaram a voltar para o País com ajuda do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e do Governo angolano. Uma vez postos no País, especificamente na Província de Cabinda, não puderam chegar para as suas aldeias de origem por causa da instabilidade político-militar naquelas localidades, provocada pelos confrontos militares entre a tropa regular e as forças de guerrilha da Frente para Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC), um movimento que luta pela independência do Enclave.

Esse clima de instabilidade fez com que o Governo da República de Angola assentasse as populações repatriadas em locais mais seguros, com a possibilidade de se integrarem, com maior facilidade, na vida social do País. Assim, foram definidas duas aldeias próximas da zona urbana, Bucu-Ngoio e Zôngolo, para dar acolhimento aos repatriados. Estas duas aldeias tornaram-se um campo de contacto de povos e línguas, partilhando as mesmas infraestruturas sociais, que já estavam construídas antes do reassentamento dos repatriados.

Em termos de infraestruturas, a aldeia de Zôngolo tem, em funcionamento, apenas a escola do Ensino Primário e um Posto de Saúde. Não há luz eléctrica nem água potável na aldeia. A população bebe das águas do rio *Nhama*, que se encontra nas proximidades. No primeiro dia da nossa pesquisa, vimos algumas senhoras, com bacias cheias de roupa, que iam

ao rio *Nhama* para lavar, o que se repetiu por várias vezes. Segundo um dos nossos entrevistados, aquele rio serviu sempre para todas as actividades domésticas, desde os tempos em que Zôngolo começou a existir como aldeia.

Desde sempre o povo desta aldeia bebeu das águas do rio Nhama / tomar banho / cozinhar / lavar roupa / tudo é com o rio Nhama (Sr. João, Jan. De 2014).

O Sr. João falava tranquilamente, transparecendo a ideia de que não existe nenhuma anormalidade em as águas do rio *Nhama* servirem de água potável e para todos os trabalhos domésticos da população aldeã. Começa a sua locução com a expressão “*Desde sempre*” o que significa que isto não constitui novidade para o povo de Zôngolo, e não lamenta pelo facto de não haver água tratada na aldeia. Apesar de este rio fazer parte da vida dos aldeões de Zôngolo, temos de admitir o facto de que existem agentes poluentes, como lixo e dejetos humanos nas margens do rio.

Mas, apesar disto, com a expansão constante da zona urbana, a aldeia vai se tornando um ponto de atração para muitos moradores da zona urbana e da periferia da cidade de Cabinda. Verifica-se um movimento grande de compra de lotes para a construção de residências. O Governo provincial já construiu um condomínio residencial, de baixa renda, uma escola de formação profissional e uma escola de dois pavimentos com mais de vinte salas de aula na aldeia. Estão em curso obras de implantação da rede eléctrica, por isso, no último dia da nossa pesquisa, os postes de alta tensão estavam sendo implantados.

A população de Zôngolo é, portanto, composta por várias etnias, representando as sete variantes da língua *fiote/ibinda*. A parte norte da aldeia é habitada pelos autóctones da etnia *woyo*, falantes nativos da variante *iwoyo*. É neste contexto geográfico e sociocultural que a escola de Zôngolo está situada, conferindo singularidade e similitudes com as demais escolas seleccionadas para a pesquisa.

3.2.1 A escola de Zôngolo

A escola do Zôngolo é uma instituição escolar do Subsistema de Ensino Primário pertencente à rede escolar pública. É composta de cinco salas de aula, onde são lecionadas de 1^a a 6^a classe. Com exceção da 1^a classe, que tem duas turmas formadas por 40 (quarenta) alunos, respectivamente, todas as outras classes têm apenas uma turma com um número máximo de 50 (cinquenta) alunos em cada turma. As salas de aula estão todas equipadas com até 25 (vinte e cinco) carteiras duplas e as lousas são de madeira pintada com uma tinta preta. Estas salas apresentam uma largura de 7 (sete) metros, um comprimento de 8 (oito) metros de largura, contendo uma área de 56m² (cinquenta e seis metros quadrados) e o gabinete do diretor tem as dimensões de 2 (dois) metros de cada lado. A escola não tem banheiros e o seu recinto termina às margens de uma rodovia. Na entrevista com o diretor da escola, este se mostrou preocupado pelo facto de a escola estar localizada à beira de uma estrada com trânsito muito intenso:

Esta escola não oferece condições de segurança para as crianças / os veículos passam com muita velocidade / durante o intervalo / as crianças vão para suas casas para comerem alguma coisa / ou beberem água/ estou constantemente apelando maior vigilância aos professores / não deixando que os alunos atravessem sempre a estrada durante o intervalo / essa situação já foi apresentada à secretaria provincial da educação para que a escola beneficiasse de uma vedação / [cerca] mas até cá nunca recebemos resposta alguma / (Diretor da escola de Zôngolo, Fev. de 2013).

O diretor da escola se mostra preocupado pelas condições da escola que, no seu entender, não oferecem segurança. Perguntámos-lhe se a sua preocupação estava relacionada com algum incidente grave na escola. Em resposta, disse que mais valia a pena prevenir do que remediar; não se pode esperar que algum acidente aconteça para, depois, reclamar. No entender do diretor da escola, os alunos estão expostos ao perigo de atropelamento, pelo facto de a escola não estar cercada. O diretor não fica à vontade porque, durante a permanência das crianças na escola, a instituição deve velar pela segurança delas. Para um melhor controle das crianças, o diretor aponta duas saídas: supervisão por parte dos professores durante os períodos de recreio e a vedação da escola.

A Figura 6 permite a visualização da actual escola onde foi feita a pesquisa. Nesta ilustração, é possível identificar, ao fundo, as novas instalações escolares construídas para atender, a partir do próximo ano lectivo, à população escolar da aldeia.



FIGURA 6 - Instalações da actual Escola de Zôngolo

Esta escola foi construída pensando na população que, outrora, morava na aldeia de Zôngolo. Com o crescimento que o povoado vem conhecendo, o Governo entendeu aumentar o número de salas de aula porque, neste momento, Zôngolo recebeu outro grupo de populares que viviam em zonas de risco e que foram reassentados neste local, no condomínio construído para este efeito. A escola ilustrada na FIGURA 7 demonstra que a aldeia está em fase de transição de uma zona rural para um bairro periférico da cidade de Cabinda.



FIGURA 7 - Escola do Ensino Primário de Zôngolo, em construção, em 2013

As obras da construção do novo prédio escolar começaram há menos de um ano e estão a cargo de uma empresa chinesa de construção civil. Uma vez inaugurada, a nova escola poderá atender às crianças de Zôngolo e das outras aldeias circunvizinhas.

Para além das crianças da aldeia, a escola recebe, também, crianças provenientes de outras aldeias. É o caso do menino Manuel que, ao perguntar-lhe onde vivia, disse que morava na aldeia de Chimindele. É frequente a deslocação de alunos de um local para outro, causada por diferentes factores, que podem ser de ordem social, económica, ou movida por falta de vagas na escola mais próxima.

3.2.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa na escola e Zôngolo

Antes de qualquer atributo dos alunos da escola de Zôngolo, precisámos apresentá-los no seu universo quantitativo, conforme a TABELA 1.

TABELA 1
Distribuição dos alunos da Escola de Zôngolo nas diferentes classe

NÍVEL	M		F		SOMA	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
1ª Classe	40	10	50	12,5	90	22,5
2ª Classe	30	7,5	34	8,5	64	16
3ª Classe	33	8,25	37	9,3	70	17,55
4ª Classe	25	6,2	5	3,7	40	9,9
5ª Classe	34	8,5	30	7,5	64	16
6ª Classe	42	10,5	30	7,5	72	18
TOTAL	204	51	196	49	400	100

Os dados da TABELA 1 espelham a distribuição dos alunos da escola de Zôngolo nas diferentes classes. Para as seis classes ministradas na escola, foram matriculados 400 (quatrocentos) alunos de ambos os sexos, sendo 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino. A 1ª classe apresenta maior percentagem de alunos matriculados, a que corresponde 22,5% do total. A 6ª classe aparece em segundo lugar, com 18% do total de alunos matriculados no ano lectivo de 2013. A outra classe com um número considerável de alunos é a 3ª que, neste ano lectivo, recebeu 17,55% dos 400 alunos matriculados. A 2ª e a 5ª classes, respectivamente, receberam 32% dos alunos, repartidos equitativamente nas duas classes, isto é, 16% em cada classe. O menor número está matriculado na 4ª classe.

Estes alunos todos não estudam no mesmo horário, uma vez que a escola ministra aulas em dois turnos: matinal e vespertino. A distribuição em turnos deve-se ao limitado número de salas de aula e à quantidade de alunos. Isto faz com que duas ou mais turmas de uma classe estejam em turnos diferentes.

Conforme a Tabela 1, a escola possui 10 turmas na sua generalidade, funcionando nos períodos matinal e vespertino. Os alunos da 1ª classe, por se tratar de crianças pequenas, todos estudam no período matinal. Pelo número elevado de alunos, que é de 80 indivíduos, foram criadas duas turmas. Este facto foi comentado pelo diretor na entrevista, no âmbito desta pesquisa. Questionado sobre o número de turmas que teria a 1ª classe, disse:

[...] neste ano temos um número elevado de crianças matriculadas na primeira classe / devido a esse número / contaremos com duas turmas da primeira classe / [...] (Diretor da escola de Zôngolo, Fev. de 2013).

A 2ª classe tem apenas uma turma com 64 alunos, conforme a Tabela 1, o que é um número muito além do normal. A sala fica muito lotada, sem espaço suficiente para a circulação do professor, tendo em conta as dimensões das salas de aula, que são apenas de sete por oito metros. Com este número elevado de alunos na sala de aula, o professor não pode estar em condições de avaliar todos os alunos durante o dia, como, também, dificulta o estabelecimento de uma relação mais personalizada entre o professor e os alunos.

A nossa pesquisa foi realizada numa das turmas da 1ª classe. Era uma turma com grande heterogeneidade, em termos de género e, até mesmo, de idades. Numa mesma turma estavam crianças de 5 anos de idade, como idade mínima, e de 7 anos de idade, como idade máxima. Segundo o Sistema de Ensino angolano, a idade para uma criança frequentar a 1ª classe é de 6 a 7 anos de idade, o quer dizer que existe uma discrepância entre as idades de alguns alunos, os de cinco anos de idade, e os parâmetros aceites pela legislação escolar angolana. Algumas crianças deviam estar fazendo a pré-primária, mas, por falta deste nível de ensino na escola, tiveram que ser matriculadas na 1ª classe, como alfabetização inicial. Na maior parte das escolas da Província de Cabinda, a pré-primária, habitualmente chamada iniciação, já não faz mais parte do Ensino Primário; está enquadrada na Educação Pré-escolar, o que não a faz prescindir do Sistema de Ensino. A actual Reforma Educativa desvinculou a alfabetização das crianças do Ensino Primário e a enquadrou na Educação Pré-escolar, que funciona nas creches. A retirada da alfabetização infantil das escolas do ensino Primário se opõe ao postulado da gratuidade do ensino, uma vez que não existem creches

gratuitas e as taxas que são cobradas nas poucas creches existentes na Província não são acessíveis a todos.

No plano linguístico, os alunos da escola de Zôngolo, na sua maioria, são falantes da língua portuguesa, no meio escolar e familiar. Segundo a percepção do diretor da escola, estes alunos têm dificuldades em falar a língua local de origem africana. Quando perguntámos-lhe sobre que língua que é mais falada pelas crianças, afirmou que elas falam, apenas, o português:

É um fenómeno que eu próprio procuro compreender /.../ na minha casa, eu e a minha mulher, raramente, falamos em português /.../ mas os filhos só conversam em português / no nosso tempo aprendíamos o português na escola / mas hoje as crianças antes de começarem a estudar já falam fluentemente o português / apenas as que chegam da República Democrática do Congo falam os dialetos / muitas vezes os colegas riem-se delas / (Diretor da escola do Zôngolo, Fev. de 2013).

A fala do diretor revela um dado sobre a aprendizagem do português, em meios rurais, pelas gerações mais velhas: no passado, o português era aprendido apenas na escola, mas esta realidade inverteu-se. O português é aprendido antes do ingresso na escola, a qual passa a ser o meio de aprendizagem do português padrão.¹⁵ As crianças de Zôngolo, mesmo vivendo numa zona rural, começam a frequentar a escola já com certo domínio da língua portuguesa. Não quisemos questionar a categoria *fluente* que o diretor da escola atribui à oralidade das crianças, uma vez que essa fluência se referia não ao português padrão, que a escola ensina e exige, mas, sim, ao português não padrão, falado no ambiente familiar e de convivência com os amigos.

A informação prestada pelo diretor da escola foi confirmada por um encarregado de educação com quem conversámos. Questionado sobre que língua que é falada em casa, ele demonstrou que a convivência na sua família é bilíngue.

Falamos kiyombe e bocadinho de português / [...] (Sr. João, encarregado de educação na escola de Zôngolo, Jan. de 2014).

O Português e o *kiyombe* convivem na casa do Senhor João, mas, analisando o teor do discurso, deduzimos que a língua materna desta família é o *fiote/ibinda*, na variante *kiyombe*. A precedência de *kiyombe*, na sequência das duas línguas mencionadas no

¹⁵ Neste trabalho, evitámos o conceito língua culta por causa da carga pejorativa que o seu inverso “língua não culta” pressupõe.

enunciado a palavra ‘bocadinho’ que precede a palavra ‘português’, demonstrando a correlação na presença das duas línguas dentro do lar do Senhor João. Aprofundámos a conversa com o encarregado da educação, com o objectivo de se adquirirem mais dados:

Podemos dizer que / na sua casa não / se fala apenas uma língua?
(Pesquisador, Jan. de 2014)

Kiyombe e português andam connosco / as crianças gostam mais do português / mas também falam kiyombe / (Sr. João, Jan. de 2014).

O depoimento revela, por um lado, a presença de um contexto bilíngue que potencialmente caracteriza o cenário linguístico do Zôngolo e, por outro, a tendência de o português tornar-se a língua maioritária especialmente entre a população mais jovem.

3.2.3 Caracterização da professora Rosa, na escola de Zôngolo

A professora tem 32 anos de idade, tem a formação média de professora de ensino primário, é concursada há três anos e, no ano lectivo de 2012, trabalhou, também, com crianças da 1ª classe do ensino primário. Parte da vida da professora foi passada no ex-Zaire, actual República Democrática do Congo, onde estava com a família, na condição de refugiada. Segundo contou, não fez lá muito tempo e teve que voltar, primeiro que toda a família, para viver em casa de um parente na cidade de Cabinda. Nesse convívio em casa do parente, a prática de *fiote* não era frequente porque o tio, chefe do lar, não admitia que as crianças falassem o *fiote/ibinda*.

Os meus pais me levaram ao Zaire quando ainda era pequena / eu voltei primeiro que eles / quando cheguei fiquei em casa do meu tio onde cresci / tenho pouco domínio do fiote porque o meu tio não nos deixava falar nada que não fosse em português / [...] (Professora Rosa, Fev. de 2013).

Da fala da professora Rosa nos apercebemos de uma situação de emigração de uma família para um país vizinho, Zaire, actual República Democrática do Congo. A professora, na sua infância, passa um tempo naquele país, mas, depois, retorna a Angola e se vê obrigada a falar o português.

Perguntámos à professora se encontrava muitas dificuldades na tarefa de ensinar e educar as crianças, mas nos respondeu que não se incomodava com esse trabalho porque a sua formação média era essencialmente lidar com as crianças:

Me alegro muito trabalhar com as crianças. No ensino médio formei-me como professora. (Professora Rosa, Fev. de 2013).

Relativamente ao acompanhamento do perfil linguístico dos alunos, a professora disse que todos seus alunos falavam apenas o português. Quando procuramos investigar que língua seus alunos falavam em casa, a professora confessou que não sabia, porque não tinha qualquer contacto extraescolar com os seus alunos nem mesmo com as suas famílias.

QUADRO 1 – Aula 10 da professora Rosa, Zôngolo, 15 de Março de 2013
Horário: 08h00 - 12h00

Linhas	Professora Rosa 15/03/2013	Alunos	Diretor	Ação
1				Escreve os
2				preliminares no
3				quadro:
4				Disciplina:
5	<i>Tema: Geometria</i>			Matemática
6	<i>Subtema:</i>			Tema: Geometria
7	<i>Consolidação de</i>			Subtema:
8	<i>sólidos e planos e</i>			Consolidação de
9	<i>curvos.</i>			sólidos e planos e
10				curvos.
11				
12				Copiam os
13				preliminares nos seus
14				cadernos.
15				
16				Chama a professora, a
17				partir da janela.
18			<i>Professora /</i>	
19			<i>vem inda / por</i>	A professora sai e vai
20			<i>favor //</i>	ao encontro do direc-
21				tor
22				
23			<i>Corrija o</i>	
24			<i>sumario /</i>	O director pede à pro-
25			<i>sólidos planos</i>	fessora que corrigisse
26			<i>e curvo //</i>	o erro do subtema
27	<i>Obrigada//</i>			
28				A professora agradece
29				
30				Os alunos conversam
31		[¹⁷		entre eles
32		[
34	<i>Silê::ncio//</i>	[A professora pede aos
35				alunos que se calem.

¹⁷ Para a transcrição, usámos [para a simultaneidade na fala dos alunos, e o [] para o silêncio.

36				
37				
38				
39	Subtema:			Apaga a primeira
40	Consolidação de			conjunção aditiva “e”.
41	sólidos, planos e			
42	curvos.			
43		[Os alunos continuam a
45		[conversar.
46	Si:LÊN::cio/	[
47	escre:vam//			A professora grita aos
48				alunos.
49	Quem pode vir			
50	desenhar um			Alguns alunos
51	triângulo no			prontificam-se para ir
52	quadro?			ao quadro.
53		Eu...eu		
54		Eu...eu		Dois alunos vão e de-
55				senham o que a pro-
56	Vamos repetir			fessora orienta
57	todos: Triângulo...			
58	Retângulo...			A professora manda
59				ler o que está no
60				quadro.
61		<i>Triângulo</i>		
62		<i>Retângulo</i>		A turma lê.
63				
64		<i>Tala kuakué...//</i>		Dois irmãos gémeos
65				conversando em
66		<i>Nūnu.../mīnu...awu</i>		<i>kiyombe</i> , durante a
67		<i>wu Ngeio...//</i>		aula.
78	<i>Por que é que vo-</i>			
79	<i>cês estão a lutar?//</i>	<i>Professora/ olha só</i>		Eram os dois irmãos
80		<i>aqui/ estão a lutar//</i>		brigando, e uma aluna
81				comunica o facto à
82				professora
83				
84				O director da escola,
85			<i>Professora /</i>	ao ouvir que a
86			<i>deve fazer com</i>	professora estava a
87			<i>que os alunos</i>	ensinar a pronunciar as
88			<i>trabalhem com</i>	palavras triângulo e
89			<i>os manuais /</i>	retângulo, foi controlar
90			<i>na página 13</i>	como a professora
91			<i>(do livro de</i>	estava a ensinar.
92			<i>Matemática)</i>	
93			<i>estão todos os</i>	
94			<i>sólidos / os</i>	
95			<i>meus alunos</i>	
96			<i>acompanham</i>	
97			<i>isso a partir</i>	
98			<i>dos seus</i>	
99			<i>manuais / na</i>	
100			<i>próxima</i>	
			<i>semana</i>	

101			<i>teremos que</i>	
102			<i>trabalhar com</i>	
103			<i>demonstrações</i>	
104			/	
105	<i>Vamos cantar</i>			A professora, meio
106				aborrecida com a
107				insistência dos alunos,
108				orienta os alunos a
109		<i>Andei / andei /</i>		cantar.
110		<i>procurei / procurei</i>		
111		<i>/ não vi nada igual</i>		Os alunos se
112		<i>a Jesus //</i>		entusiasmam e
113				cantam.
114		<i>Atrás da nossa</i>		
115		<i>escola estava um</i>		
116		<i>jornal / onde estava</i>		
117		<i>escrito viva a nossa</i>		
118		<i>escola //</i>		
119				
120		<i>A senhora</i>		
121	<i>“Vocês conhecem</i>	<i>professora/ ensina</i>		A professora pergunta
123	<i>essa canção?/ Bana</i>	<i>todos os dias/ quem</i>		os alunos se sabem
124	<i>ba bivangu ba</i>	<i>não aprende isso é</i>		cantar em <i>fiote/ibinda</i>
125	<i>yenda ay nguãu/</i>	<i>com ele//</i>		
126	<i>kuna bayenda mu</i>			
127	<i>nlangu ana</i>			
128	<i>nzu... ”//¹⁶</i>			
129		<i>Sim:::</i>		
130		<i>Bana ba bivangu</i>		
131		<i>ba yenda ay nguãu/</i>		
132		<i>kuna bayenda mu</i>		Os alunos respondem
133		<i>nlangu ana nzu//</i>		afirmativamente à
134	<i>Agora podem sair</i>			professora.
135	<i>ao intervalo//</i>			
136				A professora dispensa
137				os alunos para o
				intervalo.

Neste evento, se destacaram duas figuras, a da professora e a do director da escola. Nas linhas 15, 16 e 17, o director aparece para controlar o que a professora havia escrito no quadro. Neste controlo, constatou que a professora havia escrito mal o subtema. Tendo visto este erro, chamou a professora, a sós, e pediu-lhe que corrigisse o subtema porque estava mal escrito (linhas 20-24). A professora agradeceu (linha 23, 2ª coluna), pela atitude do seu director, e corrigiu o erro, apagando a conjunção aditiva que estava a alterar o sentido da frase.

¹⁶ O patinhos que foram com a sua mãe. Lá onde foram, se mergulharam no rio.

O segundo momento da entrada do diretor em cena da aula da professora Rosa aparece, no Quadro 1, da linha 55 a 82, 6ª coluna. Neste momento, o diretor aconselha a professora a usar o manual de matemática, em posse de todos os alunos, para que estes pudessem ir acompanhando a professora a partir dos seus próprios livros. Neste mesmo momento, o diretor aproveita a oportunidade para anunciar como iriam trabalhar na semana seguinte.

A atitude do diretor indicava pouca confiança no trabalho da sua colega. Já no segundo momento, a professora ficou um pouco aborrecida e, em gesto de protesto, orientou os alunos que, depois de cantarem, saíssem para o intervalo. Na verdade, é da responsabilidade do coordenador pedagógico, enquanto articulador, oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade (ALMEIDA e PLACCO, 2011).

Apesar do controlo do director, que deixou a professora um pouco aborrecida, notou-se uma interacção entre a professora o diretor e os alunos. A presença do diretor ajudou a professora a se corrigir e a participação dos alunos na aula e no canto demonstrou a interactividade vivida na sala de aula da professora Rosa.

Enquanto decorria a aula, dois meninos que aparentavam ter uma idade de cinco anos, a quem atribuímos os pseudónimos António e Abel, conversavam em *kiyombe*, como se pode ver nas linhas 58-62 da coluna 4. Enquanto conversavam, a professora não tomou conhecimento do que acontecia lá no fundo da sala. Somente quando estavam a brigar, com a intervenção de uma das alunas da turma, é que a professora desloca os dois meninos e os coloca próximos dela, mas não se apercebeu do perfil linguístico dos dois irmãos gémeos. Por não carecerem do domínio da língua portuguesa, os dois irmãos ficavam isolados, durante os intervalos. Logo no final do primeiro trimestre, os dois irmãos deixaram de ir à escola, alegadamente, por insuficiência de idade. Considerando o facto dos dois gémeos e o dos alunos cantarem na língua local de origem africana, podemos dizer que o bilinguismo é uma realidade na turma da professora Rosa, embora o discurso vigente seja o de invisibilizar essas situações de presença de outras línguas, alçando o português a uma língua única. As canções entoadas pela professora e pelos alunos revelam que as crianças, alunos da professora Rosa, apesar de usarem mais a língua portuguesa, elas arregram em si, mesmo que em nível psicológico, o português e *fiote/ibinda*, embora alguns estivessem a cantar, sem entender a mensagem da música.

3.3 Contexto e caracterização da aldeia e escola Fortaleza

Fortaleza é uma aldeia localizada na zona sul da cidade de Cabinda, próxima da fronteira com a República Democrática do Congo. Historicamente, a aldeia era povoada apenas pelo grupo etnolinguístico *woyo*, ou seja, pelos *bawoyo*, que falam a variante linguística *iwoyo*. Tratando-se de uma zona muito próxima da orla fronteira terrestre com a República Democrática do Congo (RDC), existem moradores, na aldeia, oriundos deste país, que, como acontece na aldeia de Zôngolo, participam como sujeitos ativos nas mudanças linguísticas da aldeia. A esses povos se juntam algumas famílias bilíngues, em que os cônjuges têm línguas maternas diferentes, como, por exemplo: a esposa com a língua materna *fiote/ibinda* e o esposo falando *kimbundu*. As crianças dessas famílias desenvolvem um plurilinguismo porque o contexto das relações sociais e da escolaridade marcado pela comunicação que as obriga a incorporarem ao seu repertório linguístico o português, tido como língua da unidade nacional, língua oficial e língua de escolaridade. A língua portuguesa, na aldeia, é mais falada pelos jovens e a militares que aqui têm uma presença forte e frequente. Para atender às crianças de Fortaleza, foi construída uma escola de três salas de aula, um pequeno gabinete para o diretor da escola e, de outro lado da estrada, uma casa de professores onde trabalha o subdiretor da referida escola.

3.3.1 A escola de Fortaleza

A escola de Fortaleza é um estabelecimento escolar, separada por uma distância de aproximadamente 10 quilómetros da escola de Zôngolo. Está situada no princípio da aldeia, no sentido Norte a Sul, separada de algumas casas residenciais por escassos metros. Está situada à beira da estrada internacional que liga a República de Angola com a República Democrática do Congo, na zona fronteira sul (Yema). É uma escola de três salas de aula e um gabinete para o diretor, que atende a alunos de todas as séries do ensino primário, isto é, da pré-primária à sexta classe (série). Para minimizar as dificuldades decorrentes da falta de salas de aula suficientes para a demanda da população, a direção da escola de Fortaleza aproveita 3 salas de aula de uma estrutura antiga. Com mais essas três salas, actualmente, a escola conta com 6 salas de aula para 11 turmas. Do outro lado da estrada, numa distância de

aproximadamente vinte metros, encontra-se a casa de professores onde funciona o gabinete do subdiretor¹⁸ da escola.

Existe uma cooperação entre as escolas, tanto das zonas suburbanas como as das zonas rurais, e as Igrejas. Estas disponibilizam as suas instalações para que possam ser aproveitadas pelas escolas, durante os períodos em que não estejam ocupadas por actividades eclesíásticas. As crianças da pré-escolar estudam numa capela pertencente a uma das igrejas representadas na aldeia. Todos os professores que trabalham nesta escola moram em bairros da periferia da cidade de Cabinda, distantes da escola. No total, onze professores trabalham na escola para uma população estudantil de 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) alunos de ambos os géneros, conforme a Tabela 7.

Segundo o diretor desta escola, Fortaleza reclama pela construção de uma escola nova com um maior número de salas de aula. A FIGURA 8, a seguir, é uma ilustração das instalações da escola de Fortaleza.



FIGURA 8 - Instalações da Escola de Fortaleza

Atrás desta escola, está um vasto terreno que foi reservado para a construção de uma escola maior. Segundo o diretor da escola, o executivo provincial prometeu construir uma estrutura escolar com maior número de salas de aula para corresponder à demanda da população. Lamenta pelo facto de esta promessa, dada antes da realização das eleições legislativas de 2008, não ter-se materializado:

¹⁸ É para se notar que esta escola, em termos de amplitude discente, é maior que a de Zôngolo, razão pela qual tem um subdiretor.

Uma equipe do governo provincial / encabeçada pela então vice-governadora provincial para a esfera social / actual governadora provincial / prometeu a construção de uma escola maior que possa atender a demanda da população / o povo da aldeia mobilizou-se e limpou este terreno que se encontra atrás da escola / até hoje continuamos com a esperança de que qualquer dia o governo cumprirá com a sua promessa / (Diretor da escola de Fortaleza, entrevista cedida à pesquisa, 1º/04/2013).

Enquanto vai-se esperando pela construção de uma nova escola, a direção da escola de Fortaleza aproveita as instalações existentes para o trabalho docente e administrativo e a casa reservada para residência dos professores foi convertida em gabinete do subdiretor e sala dos professores.

3.3.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa na escola de Fortaleza

Para a pesquisa, na escola de Fortaleza, trabalhou-se com a professora e os alunos da 1ª classe. Não foi preciso fazer-se ainda uma seleção da turma com que se havia de trabalhar, porque encontrámos apenas uma turma da 1ª classe. Antes de se começar a falar do perfil da professora e dos alunos, vamos ainda apresentar os dados quantitativos de toda a escola, como forma de inserir o grupo alvo dentro do seu contexto geral. A Tabela 2, apresenta os dados estatísticos dos alunos matriculados no ano lectivo 2013, na escola de Fortaleza.

TABELA 2
Distribuição dos alunos da Escola de Fortaleza nas diferentes classes

NÍVEL	M		F		SOMA	
	Número	%	Número	%	MF	%
Pré-primária	21	4,6	14	3,1	35	7,7
1ª Série	29	6,4	11	2,4	40	8,8
2ª Série	53	11,6	26	5,7	79	17,3
3ª Série	30	6,6	10	2,2	40	8,8
4ª Série	49	10,7	26	5,7	75	16,4
5ª Série	56	13,2	34	7,5	90	19,7
6ª Série	58	12,7	39	8,6	97	21,3
TOTAL	296	64,9	160	35,1	456	100

A escola de Fortaleza, contrariamente à Escola de Zôngolo, tem a pré-primária como uma série inicial da alfabetização das crianças. Dos 456 (quatrocentos e cinquenta e

seis) alunos matriculados nessa escola, 35 (trinta e cinco) crianças frequentam a pré-primária, constituindo 7,7% do total de alunos existentes na Escola de Fortaleza. A série com maior número de alunos é a 6ª série, com 21,3%. Este é o último ano de escolaridade do ensino primário, segundo o espírito da Reforma Educativa que prolongou a instrução primária de 4 para 6 anos de escolaridade. A 5ª série segue no segundo lugar, estando matriculados nessa série 90 (noventa) alunos, (19,7%) dos 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) que formam o total de alunos matriculados na Escola de Fortaleza. O terceiro lugar, em termos de número de alunos, é ocupado pela 2ª série, com 79 (setenta e nove) alunos, correspondentes a 17,3%; a pré-primária e a 1ª série apresentam o menor número de alunos, tendo 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) alunos, respectivamente, com percentagens de 7,7% e 8,8%. Tendo em conta a sua aproximação com a zona suburbana da cidade de Cabinda, a Escola de Fortaleza recebe algumas crianças de bairros periféricos da cidade. Tal como o que acontece na escola de Zôngolo, alguns alunos que vivem em aldeias próximas recorrem à escola de Fortaleza onde encontram espaço para a sua formação, como é o caso das crianças da aldeia de Ngoio.

3.3.2.1 Caracterização da professora da 1ª classe, Professora Joana

As três professoras com que trabalhamos, cada uma delas, têm uma história de vida diferente. A professora Joana, com seus 40 anos de idade, até a data do início da nossa pesquisa, já acumulava sete anos de serviço. A escola de Fortaleza era o seu segundo estabelecimento de ensino, onde a professora trabalha actualmente.

Este é o meu segundo ano nesta escola / [...] mas é o sétimo ano que trabalho na zona escolar do Yabi [...] / porque esta escola faz parte da zona escolar do Yabi / sempre a trabalhar no campo/ pelo menos aqui estou melhor [...] / porque a escola está na via asfaltada [...] / enquanto que lá no Yabi SÓ POEIRA [...] / você podia vestir-se bem [...] / mas até chegar à escola você está totalmente sujo [...] / para não se falar do regresso / tentei pedir transferência [...] / mas o diretor daquela escola nunca me deixou / lutei [...] lutei / até que me colocaram aqui / (Professora Joana, entrevista do dia 1º de Abr. de 2013).

A fala da professora, cheia de momentos de silêncio – representados por reticências entre colchetes – retratam o seu estado afectivo em relação ao local do trabalho que, pela análise, não lhe oferece grande motivação. Os reiterados momentos de silêncio nos deixam grande espaço de suposições, visto que “a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente”, (ORLANDI, 2007, p. 27). O silêncio oculta sentimentos e pensamentos que, por força das circunstâncias,

as palavras não podem exprimir. Analisando, vimos que os momentos de silêncio se ligam aos do discurso indicativos, relacionados à primeira escola, onde a professora trabalhou. Ao dizer que era o seu segundo ano na escola de Fortaleza, ela se cala, fazendo uma pausa. O que ela queria dizer com isso? Que sentido que a professora queria atribuir aos dois anos na escola de Fortaleza? Quando mencionou o nome Yabi, também marcou uma pausa. A escola de Fortaleza está na jurisdição da zona escolar de Yabi. Para a professora, a mudança de Yabi para Fortaleza não correspondeu com a expectativa, mas se contenta com isso porque livrou-se da estrada empoeirada. As expressões ‘só poeira’ e ‘mais ou menos’ são marcas linguísticas que indicam, em relação ao primeiro estabelecimento escolar, vendo o tom da voz da expressão ‘só poeira’, a falta de contentamento com a escola de onde a professora foi transferida, mas, também, indicam uma atitude de comparação entre as duas escolas.

A professora Joana tem como habilitações literárias a 12ª classe, adquirida no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) que tem a missão de formar professores do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário. Quanto à residência, ela não é moradora da aldeia onde trabalha, por isso, todos os dias, se desloca de um bairro periférico da cidade de Cabinda para a aldeia de Fortaleza.

Moro no bairro 1º de Maio. É muito distante [...] / todos os dias sou obrigada a gastar dinheiro em transporte / mesmo com esse salário que não chega para nada [...] / (Professora Joana, entrevista do dia 1º de Abr. de 2013).

Não foi neste bairro que a professora nasceu. É proveniente duma vila chamada Lândana, sede do município de Kakongo, sendo o *ikoci* a principal variante linguística que o povo daquela vila fala. Quando perguntámos-lhe se falava muito bem a língua local, na variante *iwoyo*, falada na aldeia de Fortaleza, disse-nos que não tinha um domínio perfeito, por não ser nativa daquela aldeia.

Falo um pouco... / eu não sou desta aldeia / sou de Lândana, Município de Kakongo / (Professora Joana, entrevista do dia 1º de Abr. de 2013).

Esse pequeno domínio da língua local permite à professora lidar com os alunos que têm dificuldade de comunicação na língua portuguesa. Segundo ela, em determinados momentos, é recomendável usar a língua portuguesa juntamente com o *iwoyo* que as crianças mais dominam.

São tímidos porque têm dificuldades de falar o português / sou obrigada a falar por vezes em português e em ibinda / [...] (Professora Joana, entrevista do dia 1º de Abr. de 2013).

Em suma, a professora Joana tem consciência de que a aprendizagem dos seus alunos se efetuaria melhor com o recurso da língua materna, isto é, o *fiote*, na sua variante *iwoyo*, o que ela tem feito, quando a necessidade o justificar, como fê-lo numa das aulas observadas, que, a seguir, apresentamos no Quadro 4.

QUADRO 2 – Aula 4 da professora Joana, Fortaleza, 12/04/2013

Horário: 08h00 - 12h00

Número de linhas	Professora Joana	Alunos	Ação
1			A professora entra na sala de aula
2			
3			
4			
5		<i>Bom dia</i>	
6		<i>senhora</i>	Os alunos, em coro, saúdam à professora.
7		<i>professora / dá</i>	
8		<i>licença / nos</i>	
9		<i>autoriza de</i>	
10		<i>sentar /</i>	
11		<i>sentamos com</i>	
12		<i>respeito /</i>	De uma forma ordeira, os
13		<i>disciplina /</i>	alunos se sentam
14	<i>Obrigada / podem sentar /</i>		
15			
16			Depois da saudação à
17	Disciplina: Língua		professora, ficaram à espera
18	Portuguesa		até a autorização de copiarem
19	Tema: As consoantes e os		os preliminares escritos pela
20	casos de leitura.		professora na lousa
21	Assunto: A letra N e		
22	formações de palavras.	[Algumas	Alguns alunos conversam
23	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J,	vozes]	entre eles
24	K, L, M, N, O, P, Q, R, S,		
25	T, U, V, W, X, Y, Z.		
26			Exige silêncio e manda sentar
27	<i>Menos barulho / Olha aqui</i>		um aluno que estava de pé e
28	<i>/ SENTA / e olha à frente.</i>		distraído.
29			
30		<i>Professor /</i>	Um aluno queixando-se do
31		<i>essa está a</i>	colega que comia pão na sala
32		<i>comer na sala.</i>	de aula).
33	<i>QUEM?</i>		
34	<i>nós hoje vamos aprender a</i>		
35	<i>letra N //</i>		Procura saber quem está a

36			comer na sala de aula.
37			Escreve no quadro
38	<i>Leitura da combinação da</i>		
39	<i>letra N com as vogais</i>		
40	Palavras:		
41	Na-tá-lia Lo-na		
42	Natália Lona		
43	Ca-ne-ca		
44	Caneca		
45			
46	<i>Venha para o quadro um</i>		
47	<i>aluno para indicar a letra</i>		
48	<i>n.</i>		Pede que um aluno voluntário vá ao quadro para indicar a letra “n” na palavra caneca.
49			
50		<i>Eu /</i>	
51			Um aluno ofereceu-se como voluntário, e foi indicar a letra n, como queria a professora.
52			
53			
54	<i>Quem mais pode vir indicar</i>		
55	<i>a letra n?</i>		Pede mais um voluntário
56			
57		<i>Eu</i>	
58			Uma aluna diz eu podia fazer o exercício.
59	<i>Você nunca acertou / se</i>		
60	<i>errar / vai apanhar //</i>		
61			Subestima a menina porque nunca acertou, e a ameaça pater, em caso de errar.
62			
63			
64			
65		<i>Insucesso</i>	
66			A menina não consegue indicar a letra n numa das palavras escritas no quadro
67			
68	<i>Vamos gritar para ela /</i>		
69			A professora pede à turma que vá a colega.
70			
71			
72		<i>Uuuuuuu....</i>	
73			Toda a turma vaiando a menina por ordens da professora.
74			
75	<i>Vocês estão a ver que em</i>		
76	<i>todas essas palavras temos</i>		
77	<i>a letra ENE (n)... Qual é o</i>		
78	<i>nome desta vossa colega?</i>		Procura que os alunos descubram a letra inicial do nome da sua colega (Natália).
79		<i>Natália</i>	
80	<i>Sim / o seu nome é Natália /</i>		
81	<i>O nome da colega começa</i>		Falam o nome da colega.
82	<i>com a letra em //.</i>		
83			
84			Dá conta de um aluno que não estava a escrever.
85			
86	<i>Você não está a escrever</i>		
87	<i>por quê?</i>		Pergunta ao menino. Olhando para a cara do menino, a professora viu que o nariz dele
88			
89	<i>Vai assoar lá fora/ Wenda</i>		

90	<i>vemba tubombe... fionha</i>	[...]	estava com catarro
91	<i>bubote.</i> ¹⁹		Faz a tradução para o <i>iwoyo</i> .
92			.
93			O menino não respondeu nada
94			à professora.
95			
96			
97			O menino saiu para limpar o
98			seu nariz da mucosidade.

Como podemos notar, a aula é um conjunto de sequências interactivas entre a professora e os alunos. Esta interacção se realiza tanto de forma positiva, como nos casos em que mobiliza repertórios de outras línguas para auxiliar o processo de compreensão, como negativa, por exemplo, nos casos em que uma aluna é intimidada e humilhada. Deste conjunto de sequências interactivas, escolhemos quatro delas para servirem de apoio ao processo de análise da aula da professora Joana: L4-L12²⁰ da coluna 4; L58-L59 da coluna 2; L70 da coluna 2 e L75 da coluna 4; L99-L101 da coluna 2.

Na primeira sequência seleccionada, L4-L12 da coluna 4, os alunos saúdam a professora mediante um ritual, uma forma comum usada nas escolas do Ensino Primário. Para se compreender este ritual, é necessário situá-lo no seu contexto. “Os processos pelos quais os enunciados se veem ancorados nos contextos, contextos, que, por sua vez, tornam possível a interpretação dos enunciados” (DUCROT, 1972, p. 124). As escolas angolanas, sobretudo, as do Ensino Primário, refletem ainda o clima vivido durante o tempo do Partido Único, quando todos os alunos eram considerados pioneiros. Neste tempo, a subordinação ao professor era um requisito que todo aluno/pioneiro devia internalizar. Neste ritual de saudação, os alunos, todos os dias, assumem e renovam o compromisso sagrado de se comportarem bem.

Na segunda e terceira sequências, L58-L59, L70 da coluna 2 e L75 da coluna 4, temos a presença de uma aluna com estigmas, considerada, pela professora, como aquela que não tem chances de acertar alguma coisa. A professora tenta, a todo custo, incutir na cabeça da menina a ideia de que ela não está em condições de acertar, mas a menina se esforça a enfrentar a profecia da professora. É esta coragem que a animou para ir ao quadro, mesmo tendo sido ameaçada de apanhar em caso de algum erro. A profecia da professora se cumpre e, sem perdão, a menina é vaiada pela turma, por ordens da professora. Apesar do comportamento da professora, tem-se aí uma interacção, porque os factos se dão no processo

¹⁹ Wende vemba tubombe... fionha bubote (Vai esmoncar, limpar bem).

²⁰ Leia-se de linha 4 à linha 12.

dinâmico entre a professora e os alunos, assim como entre os próprios alunos, segundo as regras de interação assimétrica que caracterizam a sala de aula.

3.4 Contexto e caracterização da aldeia e escola de Chiela

Das três escolas pesquisadas, a de Chiela é a menor de todas e está localizada no interior do Município de Cacongo, separada por uma distância de cinco quilómetros da sede municipal Lândana, cinquenta quilómetros da escola de Zôngolo e sessenta quilómetros da escola de Fortaleza. A escola de Chiela foi construída em 1972, no Projecto de expansão da rede escolar primária, denominada Cabinda, Lândana, Buco-Zau e Belize (CALABUBE), do governo colonial. A escola é constituída de duas salas de aula e uma casa destinada para residência dos professores e que, por falta de espaços suficientes para o trabalho, foi reaproveitada para a diretoria, a pré-primária e o arquivo da escola. Em 1996, o Governo angolano reabilitou a escola com uma nova pintura e um novo telhado. Actualmente, a escola funciona com quatro séries, incluindo a pré-primária (maternal), com três professoras, abrangendo a diretora, que trabalha com a primeira e terceira séries. As aulas são administradas apenas no período matutino, das oito às doze horas. A seguir, apresentamos os dados estatísticos da escola, nos quais não fizemos a distribuição por turno, uma vez que as aulas decorrem apenas no matutino. Com exceção da turma multisseriada, constituída pela 1ª e 3ª séries, as outras duas turmas, a da pré-primária e a da segunda série, estão sob a responsabilidade de duas professoras. Três turmas funcionam nas instalações ilustradas na Figura 9.



FIGURA 9 - Instalações da Escola de Chiela

O programa CALABUBE, de que resultou a construção da escola de Chiela, foi implementado pelo Governo Colonial Português, em 1972, com o objectivo de alargar a rede escolar da instrução primária. O programa consistiu na construção de escolas nas zonas rurais. O tempo deteriorou a estrutura física da escola, razão pela qual teve de ser reformada, em 1996, pelo Programa Especial de Apoio às Comunidades Rurais (PEACOR), instituído pelo Governo da Província de Cabinda. A escola atende apenas a crianças da aldeia de Chiela, que, após a conclusão da 3ª série, vão para uma aldeia vizinha, chamada Luangu, onde terminam o ensino primário. Terminado o ensino primário, as crianças se deslocam para a sede do município onde prosseguem os seus estudos secundários.

Cada uma das duas salas está mobiliada com 20 carteiras, uma secretária para a professora e uma lousa. No total, estudam na escola de Chiela 32 crianças de ambos os géneros (*vide* Tabela 3).

TABELA 3
Distribuição dos alunos da Escola de Chiela, por classe

NÍVEL	M		F		SOMA	
	Número	%	Número	%	MF	%
Pré-primária	4	12,5	3	9,4	7	21,9
1ª Série	3	9,4	3	9,4	6	18,8
2ª Série	5	15,6	7	21,9	12	37,6
3ª Série	3	9,4	4	12,5	7	21,9
TOTAL	15	46,9	17	53,2	32	100

De acordo com os dados, a maior parte dos alunos da escola de Chiela está na segunda série com 37,6% do total dos alunos, com um valor absoluto de 12 alunos. Por falta de professores suficientes, a 1ª e a 3ª séries estudam na mesma sala de aula e com a mesma professora, sendo esta, concomitantemente, diretora da escola. Segundo a mesma professora, o número de professoras que lecionam na escola devia aumentar em, pelo menos, mais um professor ou uma professora:

Algumas pessoas pensam que uma escola de campo não devia ter mais de dois professores / mas não é verdade / nós também temos muito trabalho / no meu caso / sou obrigada a estar na sala de aula com duas turmas e preocupar-

me com os assuntos da escola / (Diretora da escola de Chiela, entrevista do dia 17 de Jun. de 2013)

A ideia de que as escolas do campo não precisam de muitos professores se deve ao facto de que nessas escolas há poucos alunos, como é caso da escola de Chiela, cujo total de alunos corresponde a uma turma pequena numa escola inserida numa zona populosa. As estruturas hierarquicamente superiores adotam a formação de turmas multisseriadas como forma de diminuir o fluxo de professores numa escola com uma população escolar muito diminuta. Para Hage (2005),²¹ as escolas de turmas multisseriadas

reúnem estudantes de várias séries e níveis numa mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela turma. Embora possa acontecer de uma escola ou turma ser multisseriada e ter mais de um professor, no meio rural, elas contam com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes (HAGE, 2005).

Tomada sob o ponto de vista de Hage (2005), a turma multisseriada da escola de Chiela é unidocente porque a mesma professora se responsabiliza pelo trabalho pedagógico das duas séries fundidas na mesma sala de aula. A prática de escolas multisseriadas e unidocentes não constitui uma novidade na história da educação na Província de Cabinda, isto porque o projecto CALABUBE, de que se falou atrás, foi implementado com essa modalidade: em cada escola rural era colocado um monitor escolar que tinha habilitações não superiores à 4ª série. Segundo Azevedo (2010), a UNESCO considera as escolas multisseriadas como forma de garantir oferta educacional às populações rurais, já que esse setor caracteriza-se por populações dispersas e de baixa densidade demográfica. O autor ressalta a ideia de que, em 2004, 30% das salas de aula do mundo eram organizadas nessa modalidade. Na Província de Cabinda, a política de turmas multisseriadas é comum em quase todas as aldeias do interior. Segundo a diretora da escola de Chiela, a existência de três professoras para atender a um número muito reduzido de crianças tem sido motivo de muitas críticas por parte de algumas entidades da zona escolar.

A nossa pesquisa levou um tempo de 22 (vinte e dois) dias úteis, tempo em que, a professora da pré-primária não trabalhou por motivo da doença do marido, que depois veio a falecer. Nesse período, os alunos ficaram sem aulas sistemáticas. A professora da 2ª série dispensava alguns minutos para trabalhar com esses alunos, mas, na maior parte do tempo,

²¹ Escolas multisseriadas. (Verbetes) <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=279>>

estavam sem aulas. Após a morte do marido, esta professora teve que ficar durante duas semanas sem atravessar alguma estrada. Ela estava impedida de fazer qualquer actividade antes deste tempo porque a tradição dos cabindas prescreve normas que a viúva deve cumprir em homenagem ao seu cônjuge. Findo o período prescrito pela família do cônjuge falecido, a viúva entra em luto público, durante o período estabelecido pela mesma família. Depois disso, mediante uma cerimónia tradicional, a viúva pode começar a cumprir as suas tarefas laborais. A professora da pré-primária se encontrava num período de espera, por isso, durante esse tempo, apenas as duas professoras é que se ocuparam de toda a escola. A pesquisa foi realizada na turma da 2ª classe dirigida pela professora Florbela, cujas aulas observadas apresentamos a seguir.

3.4.1 Caracterização da professora da 2ª classe da escola de Chiela

Florbela é uma professora com mais tempo de serviço e com menos idade, em relação às outras duas professoras referidas anteriormente. Até ao momento da pesquisa, a professora já havia completado dez anos de serviço.

Como professora, este é o meu décimo ano. Esta é a minha primeira escola.
(Professora Florbela).

Ela conta que começou os seus estudos na República Democrática do Congo (RDC), onde fez o 1º ciclo do ensino secundário, na condição de refugiada. Após o seu retorno ao país de origem (Angola), matriculou-se na escola de formação de professores do futuro, de uma Organização Não-Governamental (ONG) dinamarquesa de Ajuda de Povo Para Povo (ADPP), destinada à formação de professores para o meio rural. Esta formação lhe facilita o trato com as crianças do meio rural, e adaptar-se às condições de uma zona campestre.

A minha formação inicial me habilitou para trabalhar neste tipo de ambiente / eu fiz o meu curso médio na escola de formação de professores de futuro / numa organização norueguesa de ajuda de povo para povo (ADPP). A escola forma professores para o meio rural. (Professora Florbela)

A escola de Chiela está localizada no território do grupo etnolinguístico *balingi*, sendo *kilingi* a variante linguística do *fiote* falada na aldeia. Florbela é do grupo

etnolinguístico *bakuakongo*, falante nativa de *ikuakongo*, e, por necessidade, fala o *kilingi*. Uma das dificuldades encontrada por ela foi o facto de os seus alunos falarem apenas a língua local. O português é aprendido na escola.

As dificuldades não faltam / quando cheguei / a primeira dificuldade foi em lidar com crianças que só falam o *fiote* e com as condições precárias da escola /.../ Mas já estou habituada / como você tem estado a acompanhar / o uso das duas línguas é indispensável. Aquilo que os alunos não entendem em português deve ser traduzido em *fiote* / se não fizer isso eles não entendem quase nada / eu falo *ikuakongo* / mas aqui também consigo falar *kilingi* com os alunos / (Professora Florbela)

Ao longo da conversa, não notamos nenhum indício de descontentamento em relação ao local de trabalho: uma aldeia isolada, sem luz elétrica, nem serviços sociais básicos, para além da escola. A hospitalidade dos aldeões de Chiela ajudou Florbela a se adaptar rapidamente e a se deslocar todos os dias da vila de Lândana para Chiela. Numa aldeia, uma pessoa estranha que fala a mesma língua dos nativos pode facilitar uma inserção mais rápida porque a comunicação faz socializar as pessoas. Essa hospitalidade é recordada pela professora Florbela como algo importante para o seu trabalho na aldeia e no trato diário com os seus alunos.

Do ponto de vista linguístico, a professora Florbela tem o *ikuakongo* como língua materna, o português como língua de aquisição escolar, mas que hoje se tornou a primeira língua em termos de uso. O Francês, também, é, para a professora, uma língua de aquisição escolar, mas que não faz parte do seu dia a dia. A seguir, apresentamos um trecho de uma das suas aulas.

QUADRO 3 Aula 5 da professora Florbela, Chiela, 10/06/2013
Horário: 08h00- 12h00

Linhas	Professora	Ação	Alunos	Ação
1			<i>Bom dia /</i>	Saúdam a professora.
2			<i>senhora</i>	
3			<i>professora / da</i>	
4			<i>licença /</i>	
5			<i>autoriza-nos a</i>	
6			<i>sentar /</i>	
7			<i>sentamos com</i>	
8			<i>respeito /</i>	
9	Bom dia / <i>luke bubote</i> ? ²²	Corresponde à	<i>disciplina /</i>	

²² Estão bem?

10		saudação dos	<i>disciplina.</i>	
11		alunos, e	[
12		pergunta se os	[
13		alunos estão		
14		bem, na língua		
15		local.		Respondem, em
16				coro.
17	<i>Escreve os preliminares</i>	Escreve os	<i>Sim</i>	
18	<i>na lousa.</i>	preliminares no	[
19	<i>Disciplina: Língua</i>	quadro.	[
20	<i>Portuguesa</i>			
21	<i>Tema: a minha escola</i>			
22	<i>Subtema: Leitura do</i>			
23	<i>texto a minha sala de</i>			
24	<i>aula.</i>			
25				
26		A professora		Um aluno queria
27		distribui os		receber o livro
28		livros a todos os	<i>Ai yami</i>	mais limpo.
29		alunos, abre o		
30		livro que está		
31		com ela nas		
32		mãos e		
33		pergunta.		
34				
35	<i>Nani mangizi tambula?</i>			
36			<i>Sim</i>	
37	<i>Estão a ver onde está</i>		[
38	<i>desenhado este menino</i>		[
39	<i>aqui com sala de aula?</i>	Ajuda os alunos		
40		que não		
41	<i>Todos já encontraram?</i>	localizam a		
42		página onde se		
42		acha o desenho.		
44				
45		A professora		Enquanto a
46		explica ainda o		professora
47		texto, partindo		explicava o
48		da realidade		texto, alguns
49		vivenciada pelos		alunos
50		alunos. Explicou		conversavam
51		texto em		em <i>kilingi</i> .
52		português e na		
53		variante <i>kilingi</i> .		
54		Terminada a		
55		explicação em		
56		<i>kilingi</i> , a		
57		professora		
58		escreve o texto		
59		na lousa, e		
60		chama todos os		
61		doze alunos para		
62		junto da lousa;		
63		ela lê o texto, e,		

64		depois, pede aos		<i>Fazem a leitura, em companhia da professora</i>
65		alunos que		
66		fossem		
67		repetindo o que		
68		ela ia lendo.		
69				
70				
71				
72		A professora		
73		explica ainda o		
74		texto, partindo		
75		da realidade		
76		vivenciada pelos		
77		alunos. Explicou		
78		texto em		
79		português e na		
80		variante <i>kilingi</i> .		
82		Terminada a		
82		explicação em		
83		<i>kilingi</i> , a		
84		professora		
85		escreve o texto		
8		na lousa, e		
87		chama todos os		
88		doze alunos para		
89		junto da lousa;		
90		ela lê o texto, e,		
91		depois, pede aos		
92		alunos que		
93		fossem		
94		repetindo o que		
95		ela ia lendo.		
96				
97		A professora		
98		corrige sempre		
99		que os alunos		
100		não lessem a		
101		palavra da		
102		maneira como		
103		estava escrita,		
104		fazendo-os		
105		repetir a mesma		
106		palavra.		

A coluna 4 do Quadro 3 está quase vazia, pois durante a aula, como se pôde ver no quadro de eventos, os alunos estão sempre calados. A professora, quando nota que os alunos estão sempre calados, tenta conversar com eles em *kilingi*, mas, durante quase toda a aula, é a professora que fala e, já na entrada, procura saber da saúde dos seus alunos. Estes dados confirmam o pressuposto de que o português é menos falado nas zonas mais afastadas da cidade.

Como se pôde constatar, em termos infraestruturais e pela amplitude de discentes, as três escolas apresentam diferenças significativas, que se manifestam também no perfil dos docentes e nos alunos das respectivas escolas.

Em linhas gerais, apresentámos o cenário linguísticos em Cabinda, havendo feito um relatório dos eventos e de todos os passos seguidos para a realização da pesquisa nas três aldeias e suas respectivas escolas. Cada escola apresentou um perfil diferentes aos das outras, levando em consideração os processos que formam o cenário linguístico, como por exemplo, o contacto com povos diferentes e suas respectivas línguas. As três turmas em que decorreu a pesquisa eram dirigidas por professoras com uma formação pedagógica, sendo que duas delas têm formação para a educação infantil.

O capítulo III é uma antevisão do próximo capítulo que se encarrega da análise e da discussão de algumas cenas escolares observadas nas três escolas que acolheram a pesquisa.

CAPÍTULO IV

RELAÇÕES ENTRE O PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS LOCAIS DE ORIGEM AFRICANA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUMAS CENAS ESCOLARES

Neste capítulo, faz-se a análise e a discussão crítica dos dados adquiridos por intermédio das entrevistas e das observações de aulas realizadas nas escolas do Ensino Primário das aldeias de Zôngolo, Fortaleza e Chiela, na província angolana de Cabinda. Este movimento de análise e discussão é feito a partir de uma dinâmica de comparação das relações entre o português, língua oficial e as línguas locais de origem africana nas escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela. Os dados coletados são discutidos a partir do referencial teórico anunciado e desenvolvido em capítulos precedentes. Este processo de análise culmina com a determinação do estatuto do português, língua oficial, e das línguas locais de origem africana nas três escolas.

4.1 Semelhanças e diferenças entre as três escolas

As escolas existem porque espaços físicos as sustentam. Não poderíamos falar sobre as escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela se os espaços físicos não existissem. Neste item, faz-se uma abordagem sobre as três aldeias e as três escolas onde decorreu a pesquisa. Para começar com as semelhanças, os três territórios educativos estão localizados em zonas rurais, apesar de existirem diferenças em termos de desenvolvimento, em nenhuma das aldeias, encontramos serviços sociais diversificados, apenas as aldeias de Zôngolo e de Fortaleza têm postos de saúde e a população adulta das três aldeias, maioritariamente, comunica-se com as línguas de origem africana.

No que tange ainda às semelhanças encontradas entre as escolas pesquisadas, podemos destacar a modalidade de ensino, que é de gestão Estatal: as três escolas pertencem à rede pública do Estado, ministrando apenas o Ensino Primário. Para além destas diferenças, existem aspectos que são convergentes nas três instituições de ensino primário.

Quanto às diferenças, a aldeia de Zôngolo apresenta maior complexidade em termos da população e é a aldeia mais populosa e com maior heterogeneidade linguística e cultural. Das três aldeias, Zôngolo é a única que acolheu os repatriados.

Para além destas diferenças, existem aspectos que são convergentes nas três instituições de ensino primário.

A escola de Zôngolo tem sete salas de aula, onde são lecionadas de 1^a a 6^a classe.

Com exceção da 1^a classe, que é formada de duas turmas compostas por 45 (quarenta e cinco) alunos, respectivamente, todas as outras classes têm apenas uma turma com um número máximo de 70 (setenta) alunos em cada turma, as salas de aula estão todas equipadas com até 25 (vinte e cinco) carteiras duplas e, no ano lectivo 2013, foram matriculados 338 (trezentos e trinta e oito) alunos, distribuídos em 10 (dez) turmas e entregues a 10 (dez) professores. Do ponto de vista da composição de professores, a escola é heterogênea e trabalham ali homens e mulheres.

A escola de Fortaleza tem 3 (três) salas de aula. Por atender a um número de alunos superior à capacidade da escola, a direção entendeu reaproveitar uma estrutura antiga e degradada onde improvisou mais três salas. No ano lectivo 2013, foram matriculados 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) alunos do Ensino Primário, a cargo de 11 (onze) professores. As actividades docentes e educativas decorrem nos períodos matinal e vespertino. Dista da escola de Zôngolo a 10 (dez) quilómetros e 60 (sessenta) quilómetros da escola de Chiela.

Esta última escola está mais no interior, em relação às outras escolas citadas, é composta por apenas duas salas de aula e as aulas são ministradas a crianças de pré-primária à 3^a classe. A casa de professores foi transformada em sala de aula das crianças da pré-primária e, no ano lectivo de 2013, foram matriculados 32 (trinta e dois) alunos da pré-primária à 3^a classe, com três professoras, incluindo a directora da escola. Das três escolas, é a única com uma sala multisseriada: a 1^a e 2^a classes, respectivamente, estão na mesma sala sob a responsabilidade de uma única professora. As aulas decorrem apenas no período matinal, das 08h às 12h., assim, depois de meio-dia, as crianças acompanham os seus pais aos plantios.

4.2 Perfil linguístico dos professores das três escolas

Os professores das três escolas, Zôngolo, Fortaleza e Chiela, são todos naturais da província de Cabinda, são falantes do *fiote*, para além do português e, nas suas conversas entre colegas, usam tanto o português como o *fiote/ibinda*. Destacamos que, mesmo conversando em português, eles introduzem, nos enunciados formulados em português, algumas palavras ou expressões da língua *fiote/ibinda*. De acordo com Cavallari e Uyeno, (2011), a língua materna ou primeira língua está sempre presente, porque ela constitui o

sujeito, que é, prioritariamente, sujeito da linguagem. Existe uma interação entre a língua portuguesa e o *fiote* nas práticas linguísticas dos professores das escolas pesquisadas.

Nas três escolas, os professores conversam entre colegas, durante os tempos livres, nos corredores das escolas, trocando opiniões sobre assuntos pessoais e do serviço. O uso das duas línguas nestas conversas é recorrente. Por este facto, achamos relevante considerar até as pequenas conversas, uma vez que a análise do discurso deve levar em conta a materialidade do discurso sem, todavia, ater-se unicamente a ela (TAVARES, 2011 e FERNANDES, 2004).

Foi com base nessa materialidade do discurso, que pudemos descobrir que todos os professores com quem trabalhámos e conversámos tiveram o *fiote* como língua materna e o português como aquisição da aprendizagem escolar, com exceção da professora Rosa, que era obrigada a falar o português em casa do tio, onde foi criada. Os seis relatos, que abaixo apresentamos, nos demonstram este facto. Para uma leitura compreensiva dos depoimentos, as barras devem ser consideradas como separação de unidades de fala, isto é, substituem a pontuação usada no texto normal.

No nosso tempo, o português era aprendido na escola. Os professores nos obrigavam a falar o português. Ninguém podia falar em *fiote*. (Professor António).

Tenho pouco domínio do *fiote* / porque o meu tio não nos deixava falar nada que não fosse em português // (Professora Rosa, Zôngolo).

Na minha casa ninguém falava português / porque os meus pais eram analfabetos / aprendia o português na escola e só falava lá / em casa era *fiote* assim como com as minhas amigas // (Professora Joana, Fortaleza).

Sou filho desta aleia, apesar de continuar a morar aqui / desde criança o *iwoyo* foi sempre a minha língua / aprendi o português a partir da escola / hoje falo as duas línguas sem qualquer dificuldade // (Professor Baza, Fortaleza).

Eu aprendi o português já na idade adulta / Cresci falando o *fiote* e na escola aprendia o Francês porque vivia no centro de refugiados no Zaire // (Professora Florbela, Chiela).

Nasci numa aldeia vizinha de Chiela / a única língua falada em casa era o *ibinda* / na escola era proibido falar o *ibinda* // (Professora Carolina, Chiela).

Os seis depoimentos nos demonstram a origem linguística dos professores das três escolas e uma política linguística, tanto institucional como familiar, em relação à

aprendizagem e uso do português, o que nos ajuda a compreender como a língua portuguesa foi introduzida no seio dos angolanos que tinham como código de comunicação as suas próprias línguas locais. Também, podemos compreender, com ajuda desses depoimentos, as relações de poder entre a língua portuguesa e as línguas locais em Angola. Isso nos leva a entender que o sistema de ensino monolíngue valoriza mais a língua considerada de maior prestígio social, reduzindo as demais línguas locais a um estatuto inferior. Neste caso, as variantes linguísticas faladas pelos professores, na sua infância, foram consideradas como um mal que se devia expurgar do repertório linguístico dos alunos que a escola estava formando.

O depoimento da professora Florbela revela uma outra realidade constituída de um bilinguismo, ou mesmo o multilinguismo: o movimento migratório dos povos. Esta professora passou grande parte da sua infância em centro de refugiados, onde teve de aprender uma língua diferente da sua etnia e da língua oficial do seu país. Esse movimento migratório foi resultado da guerra pós-independência que eclodiu em Angola, provocando milhares de refugiados, tanto no interior do país, como para outros países. Os refugiados que estavam sob a tutela do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) foram distribuídos em centros constituídos apenas por eles. Este facto permitiu a esta população o uso das suas línguas, mas que não deixou de entrar em contacto com os povos autóctones. Segundo Couto (2009), este tipo de contacto pode levar a diversos resultados, dependendo do poder político, militar ou de prestígio de cada povo. O refugiado está desprovido dos poderes político e militar, assim como do prestígio. É uma população vulnerável, mas que, pelo facto de lhe ser atribuído um território, viveu ligada à sua cultura e língua. Neste caso, os refugiados constituíam ilhas linguísticas dentro dos países onde buscaram abrigo.

Podemos perceber que o centro de refugiados onde a professora vivia era uma comunidade fechada, e, por conseguinte, é possível caracterizá-lo de ilha linguística. A professora diz que cresceu falando *fiote*, o que nos leva a afirmar que houve consciência da própria identidade, frente à sociedade envolvente, o que permitiu o uso da língua.

Nas famílias em que o uso da língua portuguesa é quase nulo, as crianças que estudam e aprendem o português, apenas em ambiente escolar, encontram uma dupla proibição da prática de uma das línguas: em casa não podem falar o português, porque ninguém poderia entender; na escola não se pode falar o *fiote*, porque é uma língua não admissível em ambiente escolar. Essa dupla proibição coloca a criança numa obrigação de aprendizagem das línguas dos dois domínios, para facilitar a comunicação, que é uma necessidade vital. Para o contexto angolano, o português é a língua que assume a hegemonia

nacional, o que torna a sua aprendizagem uma obrigação, não apenas para o contexto escolar, mas, também, para a esfera relacional.

Essa situação pode ser encontrada nos depoimentos anteriormente relatados. A formação dos professores decorreu em domínios linguísticos antagônicos, onde os conflitos linguísticos entre os dois domínios, familiar e escolar, originaram a aprendizagem das duas línguas. Tanto o português como o *fiote* criaram, nestas professoras, uma consciência multilíngue que hoje lhes permite adaptar-se à situação profissional e social. Essa adaptação foi observada, em intensidades diferentes, nas três professoras que diretamente trabalharam conosco. Para uma visão geral das situações linguísticas encontradas nos depoimentos dos seis professores entrevistados, dentre os quais as três professoras da 1ª e 2ª classes, criamos uma tabela de categorias deduzidas dos depoimentos. Na Tabela 4, empregamos os símbolos (+) e (-) para exprimir a participação, ou não, da situação linguística. O símbolo (+) indica que há participação numa determinada situação linguística. O símbolo (-) significa não participação nessa situação linguística. Os números traduzem a quantidade de sujeitos que participam, ou não, de uma determinada situação linguística. Os números dizem respeito ao número de professores da escola que estiveram afetados, ou não, por uma determinada situação linguística.

TABELA 4
Situações linguísticas dos professores entrevistados nas escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela

Situação linguística	Prof. de Zôngolo	Prof. de Fortaleza	Prof. de Chiela
Falantes nativos de fiote/ibinda	+2	+2	+2
Domínio do fiote/ibinda	+1 -1	+2	+2
Português aprendido na escola	+1 -1	+2	+2
Proibição do fiote/ibinda na escola	+2	+2	+2
Proibição de fiote/ibinda em casa	+1 -1	-2	-2

Dos depoimentos apresentados pelos seis professores, em resposta à petição do pesquisador para que cada um falasse da sua relação com a língua portuguesa, deduzimos cinco situações linguísticas sobre a aprendizagem e sobre o uso da língua portuguesa. Os

mesmos depoimentos implicam o estatuto da língua portuguesa e das línguas locais de origem africana.

A primeira situação linguística diz respeito à categoria de falantes nativos da língua local de origem africana, o *fiote/ibinda*. Os três campos correspondentes a professores de Zôngolo, de Fortaleza e de Chiela, estão marcados com +2, o que significa dizer que o total de professores entrevistados em cada escola é falante do *fiote/ibinda*, sua língua materna, no sentido de “o primeiro idioma falado pelo indivíduo no seu meio familiar” (CONSELHO DE MINISTROS, 2001, p. 6), independentemente do grau de proficiência.

O domínio do *fiote/ibinda* é a segunda categoria das situações linguísticas identificadas nos depoimentos dos nossos entrevistados. Dos seis professores, apenas uma, a professora Rosa da escola de Zôngolo, diz não ter o domínio do *fiote/ibinda*. Entendemos por domínio da língua a competência de comunicação nesta língua, tendo em conta os diferentes momentos discursivos: capacidade de adequar os recursos linguísticos ao destinatário, na conversa com os amigos, com pessoas de que se acha hierarquicamente superiores ou inferiores. Ter o domínio de uma determina língua não significa apenas conhecer o sistema lexical desta língua, mas, também, é preciso saber mergulhar a língua na cultura (BORTONIRICARDO, 2004; 2009). A falta de domínio do *fiote/ibinda*, a que a professora se refere, resulta da proibição do uso do *fiote/ibinda* em casa. É preciso termos em conta que a professora já falava a língua local de origem africana, antes de morar em casa do tio, mas, por falta de prática discursiva nesta língua, o português ocupou o lugar de língua primeira, embora a língua materna permaneça no repertório linguístico da professora. Quando ela diz que o tio não deixava falar nada que não fosse em português é porque havia sempre uma tentativa de uso da língua local. Na sua locução, a professora usa a primeira pessoa do plural, que descarta a possibilidade de pensarmos que se tratava de uma restrição apenas para ela, mas extensiva a todos os membros da família. Esta abrangência pressupõe que a família não era de raiz lusófona, mas a necessidade de conquistar um *status* social obrigava o tio a adotar esta política linguística familiar, já que o português é a língua de prestígio e que produz uma identidade social desejável, especialmente para aqueles que, na condição de refugiados, se veem obrigados a apagar certos traços que denunciem a origem. O contexto urbano em que a professora cresceu foi determinante na sua obrigação de adotar o português como a principal língua de comunicação porque

é a língua veicular através da qual se emitem e recebem mensagens e a base de aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e

culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas. (INIDE, 2003, p. 4).

Segundo esta concepção, a língua portuguesa define o viver cidadão. Não falando esta língua, em ambientes urbanos angolanos, a comunicação com os outros membros da sociedade vê-se comprometida. Esta postura não deixa de criar uma brecha para alguma análise crítica. O facto de se dizer que o português é *a língua* da qual se adquirem os valores éticos, cívicos e culturais, esvazia as línguas locais de origem africana de qualquer poder educativo. Esses valores citados nem sempre são adquiridos apenas na língua portuguesa, porque todo povo é portador destes valores, os quais são transmitidos e partilhados na sua própria língua. No caso das línguas locais angolanas de origem africana, constituem a base da educação daqueles que as têm como línguas de uso diário.

A terceira categoria das situações linguísticas dos professores entrevistados tem a ver com a aprendizagem da língua portuguesa a partir da escola. Dos seis professores entrevistados nas três escolas, apenas uma professora diz não ter aprendido o português a partir da escola: a professora Rosa. Os indicadores quantificados (-1) e (+1) presentes no campo da escola de Zôngolo exprimem que dos dois professores entrevistados nesta escola, uma não aprendeu o português a partir da escola (-1) e outro (+1) aprendeu o português a partir da escola, assim como todos os outros professores entrevistados nas outras duas escolas, marcados com os indicadores quantificados (+2). A professora Rosa, vivendo em ambiente urbano, depois do seu repatriamento, aprendeu o português a partir da casa do tio, o que lhe facilitou enfrentar as exigências da escola, pautadas por uma obrigatoriedade de uso do português.

Esta obrigatoriedade constitui o fundamento da quarta categoria das situações linguísticas encontradas nos depoimentos dos professores. A ninguém era permitido falar *fiote/ibinda* na escola. Em todos os campos, vemos o único indicador quantificado (+2) o que significa que todos os professores entrevistados estudaram em escolas, em que o uso de uma língua local de origem africana era proibido. É uma política linguística adotada pelo governo colonial que nunca quis adoptar as línguas de origem africana no ensino, antes, considerava-as como línguas de cães e de macacos, e que aprendê-las era uma aberração do espírito, como foi referenciado no Capítulo II.

Após a independência nacional, na construção de um Estado-Nação – sob o *slogan* “De Cabinda a Cunene e do Mar ao Leste, um só Povo e uma só Nação” –, Angola

institui o português como a única língua de escolaridade e de unidade nacional. Uma tónica no uso de línguas locais em instituições de interesse público era interpretada como um sentimento regionalista. Com este pano de fundo, foi construída uma mentalidade lusocentrista nas zonas urbanas, que consistia em conotar o falante de uma língua local de origem africana como atrasado. É uma recapitulação da política assimilacionista implementada pelo poder colonial. Diante de uma mentalidade social deste género, as famílias, que pretendem uma ascensão social, optam pela mesma política linguística da escola: o uso exclusivo da língua portuguesa.

A proibição do uso de *fiote/ibinda* em casa é a quinta categoria das situações linguísticas dos professores entrevistados. Vemos na Tabela 4 apenas um indicador quantificado positivo (+1), no campo correspondente aos professores de Zôngolo. No mesmo campo, temos um indicador quantificado negativo (-1) e nos outros dois campos, isto é, correspondentes aos professores de Fortaleza e Chiela, observa-se o indicador quantificado negativo (-2). Estes indicadores demonstram que a professora Rosa é a única que foi criada numa casa onde o *fiote/ibinda* era proibido. Como se viu anteriormente, esta proibição tinha a ver com o contexto social aportuguesado que conferiu hegemonia à língua portuguesa. A influência da consciência social obrigou ao tio da professora Rosa a adoptar uma política monolíngue para que conferisse *status* aos membros da família.

Com a apresentação das situações linguísticas dos professores entrevistados, restamos a questão “em que as três professoras se aproximam e se distanciam?”. No próximo tópico respondemos a esta questão para apresentarmos o específico de cada professora e o que as une, o que há de comum nas três professoras, na sua prática docente.

4.2.1 Traços convergentes e divergentes nos perfis das três professoras

O objectivo deste tópico é apresentar os aspectos genéricos das três professoras das escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela, aquilo que é comum nas três. A par destes aspectos estão as peculiaridades de cada professora, o que distingue uma das outras como pessoa e como profissional. A fonte destes dados são as entrevistas feitas, em que pudemos explorar as histórias de vida e as observações das aulas, que serviram de suporte para abstrair o ser professora de cada uma.

4.2.1.1 Traços convergentes

Os traços de perfil que, a seguir, apresentamos são partilhados pelas três professoras, isto é, a professora da escola de Zôngolo, a professora da escola de Fortaleza e a professora da escola de Chiela. De forma sumária, podemos dizer que os elementos comuns identificados e a serem apresentados dizem respeito ao local de origem, ao género, à formação profissional, à natureza da vinculação laboral, ao nível de ensino em que trabalham e à língua local de origem africana.

As três professoras são naturais da província de Cabinda. As professoras Rosa e Florbela, das escolas de Zôngolo e de Chiela, respectivamente, nasceram no Município de Cabinda, ou seja, no Município sede da Província de Cabinda e a professora Joana, da escola de Fortaleza, nasceu no Município de Cacongo.

O género é um dos aspectos comuns das três professoras. Não foi uma escolha intencional, isso dependeu da realidade das escolas da província de Cabinda, nas quais, as classes iniciais do Ensino Primário estão, maioritariamente, a cargo das professoras. Apesar de o número de mulheres com uma formação média ou superior estar, cada vez mais, a aumentar, o Ensino Primário, especialmente nas classes iniciais, continua a ser confiada, prioritariamente às mulheres.

Quanto à formação profissional, as três professoras fizeram o seu Ensino Médio em Escolas de formação de professores. Tanto a professora Rosa como a professora Joana formaram-se na Escola de Formação de Professores de Cabinda, a primeira formou-se em Ensino Primário, a segunda em Geografia e História. Professora Florbela fez a sua formação média na Escola de Formação de Professores do Futuro, uma instituição ligada a uma ONG dinamarquesa, cujos alunos são recrutados nas zonas rurais e treinados especificamente para retornarem às suas comunidades de origem, para difundirem a educação e contribuírem para o desenvolvimento comunitário. O perfil docente da professora Florbela está ligado à educação do campo.

Relativamente à natureza de vinculação laboral, as três professoras são concursadas, isto é, para a sua admissão, passaram por um concurso público que é realizado periodicamente para provimento de vagas.

O último aspecto convergente entre as três professoras tem a ver com a língua local de origem africana. Independentemente do grau de proficiência entre elas, as três são falantes nativas do *fiote/ibinda*. Cada uma fala uma variante diferente das outras, mas têm um

tronco comum. Muito embora partilhem elementos comuns, cada professora tem um perfil privativo que a torna peculiar. Essas diferenças é que o item, a seguir, aborda.

4.2.1.2 Traços divergentes

Paralelamente aos aspectos que as professoras têm em comum, cada uma é portadora de determinadas características pessoais que não se acham em nenhuma das outras professoras. São estas características que trabalham no processo de individuação: a idade, o percurso de formação e as relações com as línguas maternas dos alunos.

Relativamente à idade, as três professoras estão em faixas etárias diferentes. A professora Rosa tem 32 anos de idade e parte da sua vida foi passada no ex-Zaire, actual República Democrática do Congo, onde estava com a família, na condição de refugiada. Segundo contou, não ficou lá muito tempo e teve que voltar primeiro que toda a família para viver em casa de um parente na cidade de Cabinda. Exerce a sua profissão há sete anos de serviço e sempre trabalhou com as crianças da 1ª classe. Nas suas aulas, não faz uso das línguas maternas dos seus alunos, nem se apercebe que, na sua turma, existem alunos que falam o *fiote/ibinda*, mas a professora gosta de trabalhar com as crianças:

Me alegro muito em trabalhar com as crianças / no ensino médio formei-me como professora do ensino primário // (Professora Rosa).

Enquanto a professora falava, notava-se um sorriso no rosto dela, como sinal de afeição ao trabalho que faz. Para esta professora, exercer a profissão que aprendeu é fonte de alegria e trabalha em cumprimento do compromisso que assumiu na sua formação.

A professora Joana, da escola de Fortaleza, tem 40 anos de idade, nunca havia se deslocado para fora de Angola e possui o ensino médio da formação de professores, na opção Geografia e História. Até a data do início da nossa pesquisa (2013), já levava sete anos de serviço, a escola de Fortaleza, onde trabalha actualmente, é o seu segundo estabelecimento de ensino e desde sempre trabalhou em escolas do meio rural:

Este é o meu segundo ano nesta escola /... / mas é o sétimo ano que trabalho na zona escolar do Yabi /... / porque esta escola faz parte da zona escolar do Yabi / sempre a trabalhar no campo / pelo menos aqui estou melhor /... / porque a escola está na via asfaltada /... / enquanto que lá no Yabi SÓ POE::IRA /... /

A fala da professora, cheia de momentos de silêncio – representados por reticências entre colchetes – retratam o seu estado afectivo em relação ao local do trabalho, que não lhe oferece grande motivação. Os reiterados momentos de silêncio nos deixam grande espaço de suposições, visto que “a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente (ORLANDI, 2007, p. 27)”. O silêncio oculta sentimentos e pensamentos, que, por força das circunstâncias, as palavras não podem exprimir.

Analisando esta situação, vimos que os momentos de silêncio se ligam aos do discurso indicativos relacionados à primeira escola onde a professora trabalhou. Ao dizer que era o seu segundo ano na escola de Fortaleza, ela se cala, fazendo uma pausa. O que ela queria dizer com isso? Que sentido a professora queria atribuir aos dois anos na escola de Fortaleza? Quando mencionou nome Yabi, também marcou uma pausa. A escola de Fortaleza está na jurisdição da zona escolar de Yabi. Para a professora, a mudança de Yabi para Fortaleza não correspondeu à expectativa, mas se contenta com isso porque livrou-se da estrada empoeirada. As expressões “SÓ POEIRA” e “mais ou menos” são marcas linguísticas que indicam um descontentamento em relação ao primeiro estabelecimento escolar, ouvindo o tom da voz da expressão “só poeira”, e a falta de contentamento com a escola de onde a professora foi transferida mas, também, indica uma atitude de comparação entre as duas escolas.

Quanto à residência, ela não é moradora da aldeia onde trabalha. Todos os dias, ela se desloca de um bairro periférico da cidade de Cabinda para a aldeia de Fortaleza.

Moro no bairro 1º de Maio / é muito distante [...] / todos os dias sou obrigada a gastar dinheiro em transporte/ mesmo com esse salário que não chega para nada // (Professora Joana, entrevista do dia 1º de Abr. de 2013).

Mas não foi nesse bairro que a professora nasceu; é proveniente de uma vila chamada Lândana, sede do município de Cacongo, sendo o *ikotchi* a principal variante linguística que o povo, naquela vila, fala. Quando perguntamos à professora se falava muito bem a língua local, na variante *iwoyo*, falada na aldeia de Fortaleza, disse-nos que não tinha um domínio perfeito por não ser nativa daquela aldeia.

Falo um pouco / eu não sou desta aldeia / sou de Lândana, município de Cacongo. (Professora Joana, entrevista do dia 1º de Abr. de 2013).

Esse pequeno domínio da língua local permite à professora lidar com os alunos que têm dificuldade de comunicação na língua portuguesa. Segundo a professora, em determinados momentos, ela deve usar a língua portuguesa juntamente com o *iwoyo*, que as crianças mais dominam.

São tímidos porque têm dificuldades de falar o português / sou obrigada a falar por vezes em português e em Ibinda. (Professora Joana, entrevista do dia 1º de Abr. de 2013).

Em suma, a professora Joana tem consciência de que a aprendizagem dos seus alunos se efetuará melhor com o recurso à língua materna, isto é, o *fiote*, na sua variante *iwoyo*, o que ela tem feito quando necessário. No entanto, salienta que essa transição constitui como uma ‘obrigação’ ou uma concessão, o que denota uma falta de espontaneidade nesse uso.

Florbela é uma professora com mais tempo de serviço e com menos idade, em relação às outras duas professoras referidas atrás. Até o momento da pesquisa (2013), a professora já havia completado dez anos de serviço, como professora.

Este é o meu décimo ano / Esta é a minha primeira escola / / (Professora Florbela, Jun. de 2013).

Ela conta que começou os seus estudos na República Democrática do Congo (RDC), onde fez o 1º ciclo do ensino secundário, na condição de refugiada. Após o seu retorno ao país de origem – Angola –, matriculou-se na escola de formação de professores do futuro, de uma ONG dinamarquesa de Ajuda de Povo Para Povo (ADPP), voltada para a formação de professores para o meio rural, o que lhe facilita o trato com as crianças do meio rural, e a adaptar-se às condições de uma zona campestre.

A minha formação inicial me habilitou para trabalhar neste tipo de ambiente / eu fiz o meu curso médio na escola de formação de professores de futuro / numa organização norueguesa de Ajuda de povo para povo / ADPP / a escola forma professores para o meio rural (Professora Florbela, abr. de 2013).

A escola de Chiela está localizada no território do grupo etnolinguístico *balingi*, sendo *kilingi* a variante linguística do *fiote* falada na aldeia. Florbela é do grupo etnolinguístico *bakuakongo*, falante nativa de *ikuakongo*, e, por necessidade, fala o *kilingi*.

Uma das dificuldades encontrada por ela foi o facto de os seus alunos falarem apenas a língua local. O português é aprendido na escola.

As dificuldades não faltam / quando cheguei / a primeira dificuldade foi em lidar com crianças que só falam o Fiote e com as condições precárias da escola /.../ mas já estou habituada/ como você tem estado a acompanhar / o uso das duas línguas é indispensável / aquilo que os alunos não entendem em português deve ser traduzido em Fiote / se não fizer isso eles não entendem quase nada / eu falo kikuakongo que é também fiote / mas aqui também consigo falar kilingi com os alunos /.../ (Professora Florbela, Abr. de 2013).

Ao longo da conversa, não notamos nenhum indício de descontentamento em relação ao local de trabalho: uma aldeia isolada, sem luz elétrica, nem serviços sociais básicos, para além da escola. A hospitalidade dos aldeões de Chiela ajudou Florbela a se adaptar rapidamente e a se deslocar todos os dias da vila de Lândana para Chiela. Numa aldeia, uma pessoa estranha, que fala a mesma língua dos nativos, pode facilitar uma inserção mais rápida porque a comunicação faz socializar as pessoas. Essa hospitalidade é recordada pela professora Florbela, como algo importante para o seu trabalho na aldeia e no trato diário com os seus alunos.

Do ponto de vista linguístico, a professora Florbela tem o *ikuakongo* como língua materna, o português como língua de aquisição escolar, mas que hoje se tornou a primeira língua em termos de uso; o francês, também, é, para a professora, uma língua de aquisição escolar, mas que não faz parte do seu dia a dia.

As três professoras são nativas da província de Cabinda. Apesar de serem falantes de variantes de *fiote* diferentes entre si, falam a mesma língua local: o *fiote*. Nenhuma das três vive próxima da escola onde trabalham. Todos os dias se deslocam de bairros afastados das suas respectivas escolas. O perfil linguístico das professoras não difere muito do de seus alunos, que, também, apresentam uma diversidade linguística muito grande. Estas características apresentadas refletiram muito nos eventos interactivos observados tanto no recinto escolar – entre encarregados de educação e professores, entre alunos e professores, entre encarregado da educação e educando – como na sala de aula. A discussão destes eventos será o objectivo do próximo item.

A atuação das três professoras diverge quanto ao uso da língua materna dos alunos. A professora da escola de Zôngolo não faz uso do *fiote/ibinda* na sua actuação docente. Mesmo existindo alunos falantes desta língua, a professora não consegue identificar

o fenómeno de bilinguismo, ou de monolinguismo em língua local de origem africana, presente na sua turma. Cria um ambiente interactivo na sala de aula através da canto com os alunos. A professora da escola de Fortaleza, apesar de ser de uma variante linguística diferente da variante linguística dos seus alunos, se esforça em criar uma ligação entre o português e a língua materna deles. Em determinados momentos, ela usa o *iwoyo* para facilitar a compreensão dos conteúdos que transmite na sala de aula. O canto é, também, uma forma que a professora usa para criar a interacção. Por último, a professora de Chiela contextualiza a sua actuação docente na realidade sociolinguística dos seus alunos e usa o *kilingi* como meio para facilitar a ligação entre os alunos e os conteúdos que administra.

4.3 Eventos interactivos que marcam as relações entre o português e as línguas locais de origem africana

A escola, pela sua natureza, é lugar onde as interacções sociais acontecem com muita frequência e anormal seria não acontecer interacção nenhuma entre os agentes educativos. Os encarregados da educação, os alunos e professores, no dia a dia escolar, criam um dinamismo na concretização das relações entre si. Foram registrados vários momentos interactivos nas três escolas onde decorreu a pesquisa, mas, para a análise que queremos, seleccionámos alguns eventos que mais estiveram ligados aos pressupostos da nossa pesquisa, que têm a ver com as relações entre o português, língua oficial, e as línguas locais de origem africana.

Vale dizer que todo pesquisador que se dedica a uma determinada investigação é movido por determinados pressupostos, ou mesmo hipóteses. No início da pesquisa, pressupunha-se que todas as crianças das aldeias seleccionadas para a pesquisa falavam apenas a língua local de origem africana. Este pressuposto criou a seguinte questão: “que relações se criam, em situação de sala de aula, numa escola, em que os alunos falam apenas uma língua diferente daquela da escolaridade, neste caso, o português?” Ou, “Como as crianças de uma aldeia, que falam uma língua local angolana de origem africana, aprendem o português e em português?” Ao longo da indagação nas três escolas, este pressuposto foi se refazendo com a realidade encontrada no terreno, conforme os eventos que apresentámos e discutimos neste item.

4.3.1 Relações entre o Português e as línguas locais nas escolas rurais de Cabinda

A actividade docente e educativa tem um carácter bilateral, que acontece num ambiente dialógico, pondo a turma num vaivém discursivo, que determina as relações entre a língua da escolaridade e as línguas maternas dos alunos, dentro de uma alteridade que “define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 1997, p. 30). É neste sentido baktiniano, que pensamos que não existe sala de aula sem uma interacção, entre actores desse espaço educativo, assim como outras pessoas, directa ou indirectamente, envolvidas no processo. Neste tópico, apresentámos, para discussão, alguns eventos registados nas três escolas, nomeadamente de Zôngolo, de Fortaleza e de Chiela.

4.3.1.1 Relações entre o português e as línguas locais entre uma senhora e seu filho que estuda na escola de Zôngolo

Como se disse anteriormente, a escola de Zôngolo é a mais complexa das três escolas por onde passámos. A sua complexidade não resulta do número de alunos, porque a sua população estudantil é inferior à da escola de Fortaleza, mas, sim, da heterogeneidade cultural e linguística de que a aldeia de Zôngolo se compõe. Esta complexidade pode refletir no número de eventos a serem apresentados e discutidos neste item. Começaremos pela interacção dos encarregados da educação na escola, como nos mostra o Quadro 4.

QUADRO 4

Interacção entre uma encarregada de educação e uma professora da escola de Zôngolo. 28/01/2013

Linhas	Tempo	Professora Miquelina	D. Macaba	Ação
1	09h30min.		<i>Bom dia / professora...</i>	D. Macaba dirige-se à professora Miquelina e saúda.
2				
3				
4				
5	09h31min.	<i>Bom dia / Pode informar...</i>		A professora preenche o livro de matrícula, sem olhar para a senhora.
6				
7				
8			<i>Vim matricular esta criança...</i>	
9				
10		<i>Para que classe?</i>		D. Macaba pega com a mão direita a filha de 12 anos de idade
11			<i>Na segunda classe</i>	
12				

13		<i>Uma mamã dessas é que vai estudar a segunda classe?</i>		A professora pergunta à D. Macaba.
14		<i>Onde é que ela andou?</i>	<i>Ela é minha filha... meu marido nunca gostou que ela estudasse</i>	Desenrolar da conversa entre a professora e a encarregada de educação.
15				Responsabilização pela filha e identificação da causa do atraso da filha: o padrasto.
16		<i>Este homem é mau / Comi::go / senão...</i>		A professora se indigna pelo comportamento do padrasto da menina.
17		<i>Onde estão os seus documentos?</i>	<i>Ela estudou no Congo Democrático.../ os documentos ficaram lá...</i>	
18		<i>Cédula pessoal e boletim da 1ª classe</i>		
19	09h35min.	<i>Ela fala português?</i>	<i>Sim...</i>	Requisito da língua portuguesa
20				
21		<i>Sem documento... não podemos matricular...</i>	<i>Sim...</i>	Desfecho da conversa: a menina não foi matriculada
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				

O Quadro 4 retrata o primeiro evento interactivo observado logo no primeiro dia da pesquisa. A direcção da escola indicou uma professora para que pudesse conduzir o processo de matrícula dos alunos, com ajuda de alguns professores e uma senhora apareceu para solicitar a matrícula da filha na 2ª classe.

Como se vê nas linhas 1 e 2, a senhora saúda a professora que estava a matricular os alunos, o que é uma entrada normal numa cena conversacional entre pessoas que não se conhecem ou que não se encontraram ainda, durante o dia. Na prática social dos cabindas, uma saudação associada a um vocativo é manifestação de respeito. Por regra, quem responde à saudação deve, também, associar um vocativo, como se pode ver nas linhas 3 e 4. Uma marca desta falta de correspondência é o tempo que a professora faz passar para responder: aproximadamente 1 (um) minuto. Além disso, enquanto a professora respondia à saudação da Dona Macaba, continuava a preencher o livro de matrículas. Esta atitude inibe o desenrolar de uma interacção porque havia pouca atenção por parte da professora. Quando pede à senhora que informasse o que queria (linha 4) e a senhora anuncia o motivo da sua presença na escola,

indicando a menina que havia de matricular na segunda classe, a professora faz uma comparação entre a idade da criança e a classe em que se poderia matricular, linhas 14-17:

Uma MAMÃ DE:ssas é que vai estudar a segunda classe?/ Onde que ela andou?// (Professora Miquelina, Jan. de 2013)

Nesta sequência interactiva, a professora, no seu enunciado, coloca alguns implícitos que vamos explorar. Com o dito “uma mamã dessas é que vai estudar a segunda classe?”, a professora implica no seu discurso o seguinte: (i) a 2ª classe é para crianças, a menina em questão não é uma criança, por isso não pode estudar na 2ª classe; (ii) como não se pode ir à 3ª classe sem passar pela 2ª, a menina perdia a chance de estudar porque já estava fora da idade escolar regular; (iii) a menina é culpada do seu próprio atraso. Estes implícitos, percebidos pela mãe da menina, abrem o desenrolar da conversa. A mãe dá uma réplica à professora:

Ela é minha filha... / meu marido nunca gostou que ela estudasse... // (Sra. Macaba, Jan. de 2013)

A resposta da senhora se dirige, sutilmente, aos implícitos do discurso da professora. Aqui, a mãe da menina nega a afirmação da professora de que a sua filha é uma mãe, assim como desresponsabiliza a menina pelo seu atraso escolar, indicando o culpado dessa situação, que é o seu marido, o padrasto da menina.

Na cena, encontrámos duas personagens que interagem entre si, numa lógica dialogal, cuja conversa se desenrola em encontros e desencontros de subjectividades permeadas pelos contextos social, histórico e cultural. A menina é filha de uma imigrante, por isso, abandonou o seu processo de escolarização no país de origem. A ruptura desse processo é resultante não apenas da deslocação da família da República Democrática do para Angola, mas da falta de documentos escolares que pudessem comprovar o grau da sua escolaridade, assim como do impedimento imposto pelo padrasto à formação da menina. Estes condicionantes históricos e sociais não ajudam a formação de uma personalidade emancipada, como diz Freire (1967; 1978, p. 181):

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência [...], se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer,

alienados à autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de acção destrutiva.

A menina protagonista, no silêncio desta cena, experimenta, na sua história, o discurso do Paulo Freire. Na sua idade, lhe foi negada, pela família, a possibilidade de dar continuidade à escolarização e, por problemas de ordem burocrática, a escola se nega a recebê-la. O que pode acontecer a essa criança é frustração e o acolhimento nela de uma personalidade demitida do seu querer, para submeter-se à vontade dos outros ou uma personalidade conflitante. A compreensão destes factos só foi possível graças ao processo sociointeractivo entre a professora e a mãe da menina. Na mesma cena, a exigência do português foi evidente. A professora pergunta à mãe se a menina falava português. A pergunta dá-nos a entender que o conhecimento do português, antes do ingresso na escola, é uma exigência que a escola de Zôngolo faz para receber crianças que chegam pela primeira vez.

4.3.1.2 Eventos interactivos na sala de aula

Para análise e discussão das práticas linguísticas que se dão no contexto da sala de aula, observámos as aulas das professoras da três escolas, Zôngolo, Fortaleza e Chiela. Do conjunto das aulas assistidas, foi seleccionada uma aula em cada escola. Os três eventos é que apresentamos para o processo de análise. A presença das duas línguas: português e *fiote/ibinda*.

QUADRO 5 – Aula 10 da professora da 1ª classe da Escola de Zôngolo, 15 de Março de 2013, horário: 08h00- 12h00

Linhas	Professora Rosa, Zôngolo	Alunos	Ação
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

²³ Significa olha só. Mostrando ao Abel os desenhos que representavam uns meninos no livro.

²⁴ Este aqui, sou eu. Este outro é você. Identificando-se com as personagens do livro.

13			irmão.
14			Desta distribuição
15			surge um
16			desentendimento
17			entre os dois e
18			brigam.
19			Uma colega se
20	<i>Por que é que vocês estão a</i>		apercebe da briga e
21	<i>lutar? Sente-se aqui.</i>	<i>Professora, olha</i>	avisa a professora.
22		<i>aqui // estão a lutar</i>	
23			
24			A professora dá
25			conta da briga, pega
26			o Abel e o António e
27			fá-los sentar no chão
28			à frente.
29			

O Quadro 5 demonstra a presença de alunos falantes de *fiote/ibinda* na turma dirigida pela professora Rosa, que, na entrevista, havia afirmado que todos alunos, na sua turma falavam apenas o português. Foi assim que todas as suas aulas decorriam em português, sem alguma interferência em *fiote/ibinda*. Na última carteira da 1ª fila, começando pela porta de entrada, sentavam dois meninos gémeos que não sabiam falar português, mas a professora desconhecia o facto, e tratava todos por igual, como se de falantes nativos de português se tratasse. Nas linhas 1, 7 e 8 se encontram as falas dos dois gémeos falando em *fiote/ibinda*. Como nenhuma atenção lhes era prestada, passavam o tempo brincando.

Nunca alguma vez a professora chamou o nome de, pelo menos, uma das crianças, portanto, viviam no seu próprio mundo, sem possibilidade de se entronizarem na comunidade dos seus colegas. O que valia a cada um era a presença do irmão. Graças a essa presença mútua, (que) podiam exercitar a língua, porque se assim não fosse, teria sido um grande um monólogo, que “enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que a consciência é abertura” (FREIRE, 1967; 1978, p. 10). O desenvolvimento do homem está na sua alteridade, que faz criar o processo de completude, uma vez que, na vida, todo homem precisa do outro para crescer. A situação vivida pelos dois gémeos culminou na sua desistência porque, segundo a professora, os dois meninos não estavam na idade escolar, ver o Quadro 6.

QUADRO 6 – Aula 4 da professora da 1ª classe, Escola de Fortaleza, 12/04/2013
Horário: 08h00- 12h00

Linhas	Professora Joana, Fortaleza	Alunos	Ação
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	<i>Você não está a escrever por quê?</i>	[...]	A professora se dá conta de um aluno que não estava a escrever. Aproxima-se dele para procurar saber o motivo da sua inactividade. Ao chegar junto ao menino, vê que o nariz dele está cheio de mucosidade.
13 14 15 16 17 18	Vai assoar lá fora / Sabe o que é isso assoar? <i>Wenda vemba tubombe... fionha bubote.</i> ²⁵	[...]	O menino levanta-se e cumpre a orientação da professora.

Esta sequência manifesta a presença do bilinguismo dentro da turma da professora Joana. Para fazer entender a sua orientação ao aluno, a professora traduz para a língua materna dele. O menino não falou palavra nenhuma, mas deu a entender que compreendeu os dois enunciados da professora, em português e em *fiote/ibinda*. Quando a professora perguntou ao menino se sabia o que significava assoar, este acenou a cabeça para dizer à professora que sabia o que era ‘assoar’. A professora não confiou na resposta, e traduziu a orientação, já com maior explicação, para o *fiote/ibinda* e o menino saiu sem dizer nada. O silêncio estava relacionado com a falta de domínio da língua portuguesa. Embora o português seja uma língua falada com certa regularidade na aldeia, existe certa timidez, por parte dos alunos, em se exprimirem em português, fato que foi referenciado pela professora, na entrevista:

Também são tímidos / porque têm dificuldades de falar o português / sou obrigada a falar por vezes em português e em Ibinda (Professora Joana, Abr. de 2013).

Para a professora, a timidez que os alunos demonstram é resultado da pouca proficiência na língua portuguesa. Sendo o português a língua da comunicação, o seu uso na sala de aula é obrigatório. A timidez de que a professora Joana falava também foi referenciada pelo subdirector da escola, para quem os alunos adoptam duas atitudes: falam a sua língua materna, ou se calam:

²⁵ Wende vemba tubombe... fionha bubote (Vai esmoncar, limpar bem).

A língua é um dos principais factores do pouco aproveitamento / porque os alunos desta escola não dominam suficientemente a língua portuguesa / por causa disso são muito tímidos e passam o tempo falando a língua materna ou então se calam/ a direcção da escola sempre aconselhou os professores para recorrerem sempre que possível à língua materna dos alunos// (Subdirector da escola de Fortaleza).

O subdirector relaciona o uso da língua com o aproveitamento escolar dos alunos. Ao conferir o protagonismo exclusivamente ao português, para a avaliação dos alunos – sem considerar as demais experiências que as crianças adquiriram nos seus meios sociais – faz com que a análise do subdirector se aproxime da teoria da deficiência cultural, segundo a qual as crianças das camadas populares, neste caso, da aldeia, chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas actividades e aprendizagem, (SOARES, 1986; 2008). A mesma análise cai no psicologismo, pois acha que o estado de timidez dos alunos deve exclusivamente ao facto de não dominarem o português e se esquece de que muitos factores, internos ou externos, podem estar associados a essa timidez. Esta maneira de encarar o aluno da zona rural, sem reconhecer que o recurso à sua língua materna pode ser uma das formas de ajudá-lo a se aproximar mais dos conhecimentos científicos, torna ainda mais difícil a tarefa de ensinar e de aprender. O subdirector da escola de Fortaleza diz que a direcção escolar tem aconselhado os professores a usarem a língua materna dos alunos, ‘sempre que possível’, para ajudarem os alunos a compreender os conteúdos. Ora, um conselho não tem o carácter vinculativo tornando a sua adopção optativa. Também, a expressão “sempre que possível” anuncia uma descontinuidade do recurso à língua materna dos alunos, podendo ser aplicado em caso de necessidade e se o professor puder fazê-lo. Este reconhecimento encontramos na escola de Chiela, onde a professora da 2ª classe desenvolve aulas bilíngues.

QUADRO 7- Aula 5 da professora da 2ª classe, na escola de Chiela, 10/06/2013

Horário: 08h00- 09h30

Linhas	Professora Florbela	Alunos	Acção
1		Bom dia, senhora	Os alunos saúdam a professora.
2		professora.	
3			A professora corresponde à
4	<i>Bom dia. Luke bu</i>		saudação dos alunos.
5	<i>bote?</i>		
6			A professora pega o livro de
7			Estudo do Meio e pede aos alunos

8			que abram na página 28. Todos os alunos abrem os seus livros, como a professora havia orientado. Esta vai perguntando a cada aluno o que via no livro.
9			
10			
11			
12			
13	<i>o que é que você está a</i>		
14	<i>ver?</i>		
15			
16			
17			
18			Apontando o dedo para um dos desenhos que representavam os diversos estilos de casa, desde a mais tradicional à mais moderna. O aluno escolheu, exatamente um desenho que representava o estilo de casa em que vive.
19			
20			
21			
22		<i>É casa</i>	
23			Responde um dos alunos da turma.
24			
25			
26			
27	<i>Todas essas são casas.</i>		
28	<i>Zia zionso lu kwe</i>		A professora faz a tradução para o <i>kilingi</i> .
29	<i>mumona zi nzo</i>		
30			
31	<i>Qual é a importância</i>	[...]	Nenhum aluno responde.
32	<i>de um casa?</i>		A professora traduz a mesma pergunta para a língua materna dos alunos.
33	<i>Nsalulu mbi nzo ike?</i>		
34			
35			
36	.		Serve para nos abrigarmos da tempestade, responde um aluno.
37			
38		<i>Tininanga mpemu</i>	
39			
40	<i>É isso / a casa é para</i>		
41	<i>nós morarmos /</i>		
42	<i>fugirmos da chuva,</i>		
43	<i>das tempestades.</i>		
44	<i>Agora vamos sair para</i>		Para morarmos, responde outro aluno.
45	<i>vermos os tipos de</i>	<i>mu tu kalanga /</i>	
	<i>casa de Chiela.</i>		A professora convida os alunos para verem os estilos de casa de Chiela.



FIGURA 10 - Professora Florbela com os seus alunos, observando as casas da aldeia

A professora Florbela, neste evento, após ter explicado e, depois das intervenções dos alunos, procedeu a uma explicação sobre a importância de uma casa e sobre os diversos estilos de casa. Para a contextualização da matéria, a professora foi perguntando a cada aluno o tipo de casa em que vive e, depois dessa explicação, fez sair os alunos até o corredor da escola para que observassem as modalidades de casas que estão na aldeia. Terminada essa actividade, os alunos foram dispensados para que fossem ao recreio.

Os alunos da escola de Chiela, maioritariamente, falam o kilingi e o português é, para eles, a segunda língua que adquirem de forma não sistemática, antes de irem à escola. A professora, ciente da situação sociolinguística dos alunos, usa as duas línguas na sala de aula e aproveita os conhecimentos recebidos na educação informal. A professora não quis explicar a sua aula apenas em português, sabendo que os alunos não a entenderiam. Na linha 37, na 3ª coluna do Quadro 7, os dois colchetes ([]) representam um silêncio, após a pergunta da professora, sobre a importância da habitação. O silêncio indica que nenhum dos alunos da turma entendeu a pergunta, mas, quando a professora explicou em *kilingi*, todos entenderam a explicação dada ao tema.

As crianças da zona rural vão à escola com conhecimentos sobre a realidade dos seus contextos, com uso estruturado da sua língua materna. Na escola, essas crianças precisam de aprender a língua portuguesa para que possam interagir com os outros, ajudando o cidadão a compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral (BRASIL, 2008).

Nos eventos apresentados, as relações entre o português e as línguas locais de origem africana são claras, manifestando-se no estatuto que o português tem em cada aldeia estudada. Nas escolas, o português tem um estatuto oficial, língua de escolaridade e um lugar

de destaque no currículo. Na medida em que cada aldeia vai-se afastando da zona urbana, o português vai perdendo a veicularidade, isto é, na medida em que a heterogeneidade linguística vai diminuindo. Na escola de Zôngolo, o português é uma língua veicular, confundindo-se com a primeira língua de quase todos os alunos e professores, assim, as línguas locais de origem africana vão assumindo o lugar de língua segunda. Na aldeia de Fortaleza, o português ainda conserva alguma veicularidade por causa da presença de muita gente que não fala *iwoyo*. Este ainda conserva o estatuto de língua identitária do povo da aldeia. No Chiela, o português é língua veicular em algumas ocasiões, por exemplo, em conversa com pessoas estranhas, em reuniões governamentais, em actos públicos, etc. Dada à maior homogeneidade cultural e linguística da aldeia, o português é uma língua segunda.

A escola, em contextos rurais e de diversidade linguística, enfrenta um desafio que a leva a uma reflexão constante em conciliar planos curriculares e as questões linguísticas, sobretudo quando o ensino é feito numa única língua. A propósito deste desafio, Moore (2006, p. 11) coloca as seguintes questões de reflexão: (i) como a escola, espaço privilegiado de contactos da pluralidade de línguas e de culturas dos alunos, gera essa diversidade? (ii) Como pode acolher, fazer descobrir e construir o plurilinguismo como um activo de aprendizagem e um objectivo para todos? Estas questões remetem a qualquer professor, colocado frente a uma diversidade linguística, reflexão sobre a inclusão social que tende para a diminuição das assimetrias no plano de ensino.

4.3.2 O recreio nas escolas de Zôngolo, Fortaleza e Chiela

Segundo o horário escolar, o intervalo ocorre das 10 horas e meia e termina às 10h55min. Durante este tempo, os alunos, para as suas brincadeiras, formam grupos entre si. As meninas, juntas, saltam à corda, ou, em volta de uma roda imaginária, saltitam batendo palmas ritmicamente, em combinação com os pés. Enquanto a menina colocada no meio do círculo vai jogando com os pés e batendo ritmicamente as palmas das mãos, as outras esperam que cada uma chegue a sua vez para competir com o grupo. Segundo o jogo, a menina que conseguir jogar, combinando o ritmo dos seus pés com o dos pés das outras, ganha o jogo, mas, se jogar sem ritmo, perde o jogo e se coloca no círculo para conquistar novamente a oportunidade de estar no meio do círculo como personagem principal do jogo.

Nas três escolas, algumas meninas jogam às pedrinhas, colocando-as nas palmas das mãos, lançam-nas levemente ao ar, a uma altura de pelo menos 3 centímetros e as agarram

com os dorsos das mãos. As que caem no chão são levantadas uma por uma, numa grande rapidez. Para isto, a menina, com a sua mão habitual de trabalho, independentemente de se é destra ou canhota, lança ao ar uma das pedrinhas e, antes que caia, deve levantar uma das pedrinhas e, com a mesma mão, agarrar a que foi lançada ao ar. Neste exercício, a menina não pode tocar em nenhuma outra pedrinha que não conseguir levantar, sob pena de perder o jogo. Se isso acontecer, outra menina toma conta do turno do jogo.

As meninas e os meninos menos crescidos vão correndo, um atrás do outro. Os rapazes mais crescidos fazem o jogo de futebol. Na escola de Zôngolo, a interação durante esses jogos ocorre em português. As meninas e os meninos que têm dificuldades de se exprimirem em português se isolam dos demais colegas porque o contexto da comunicação torna-se difícil com o uso de códigos diferentes. Esses alunos evitam falar o *fiote/ibinda* com medo de serem desprezados pelos colegas, falantes do português, como disse o diretor da escola:

...apenas as crianças que chegam da República Democrática do Congo falam os dialetos. Muitas vezes, os colegas riem-se delas... (Diretor da escola de Zôngolo, 08 de Jan. de 2013).

Confirmámos isso com o caso de dois irmãos gêmeos, que tinham muitas dificuldades de conversar em português. Durante os intervalos – enquanto durou a permanência dos dois na escola, que foi apenas de três meses – os dois irmãos brincavam apenas entre si, fora do convívio dos colegas. Eram filhos de imigrantes, que, em casa, falavam apenas a variante *kiyombe*, da língua *Fiote/ibinda*. Para eles, o português foi uma língua de aprendizagem escolar e tinham o *Fiote/ibinda* como a língua primeira e materna. Durante o intervalo, preferiam estar no canto da escola, conversando entre os dois.

A língua é um factor de integração ou de segregação social, por isso uma criança se integra com facilidade no grupo dos amigos ou colegas, quando a comunicação grupal se dá na mesma língua; caso contrário, pode surgir a autoexclusão ou a repulsa por parte do grupo. Dois factores, a nosso ver, dificultaram a integração dos dois gêmeos: a idade e a falta de domínio da língua. Quanto à idade, os dois eram os menos crescidos da turma, fato este que foi evocado pela professora para justificar a desistência das duas crianças:

são crianças demais, ainda não têm idade para frequentar a escola, por isso nunca mais vieram. Até porque não estavam matriculados, vinham porque gostavam de vir à escola. (Professora Rosa, Abr. de 2013)

Os dois irmãos não eram as únicas crianças falantes de *Fiote/ibinda*. Mesmo aquelas que, dentro da sala de aula ou no recinto escolar não falavam essa língua, muitas delas, têm o *fiote/ibinda* como uma das línguas falada em casa, com os pais.

4.3.2.1 Evento não escolar: Interação entre uma mãe e o seu filho

Este evento apresenta uma interação que decorre em *fiote/ibinda* entre uma mãe e o seu filho dentro do recinto escolar. Considerámo-lo importante porque a criança envolvida na cena é aluno da professora Rosa.

Num dos momentos de intervalo, uma senhora estava vendendo pipocas, dentro do recinto escolar. O filho, aluno da escola de Zôngolo, queria que a mãe lhe desse dinheiro. Como a senhora já não aguentava mais a insistência do filho, repreendeu-o em língua *fiote/ibinda*:

*Mo so u'bulu.*²⁶ (Mãe de um aluno, Abr. de 2013).

Diante desta advertência em *fiote/ibinda*, perguntámos à mãe se a criança havia compreendido o que ela falara, por tê-lo feito em *fiote/ibinda*; ao que nos respondeu:

Eu sou a mãe dele. Ele deve ouvir o que falo.

A resposta inicial da mãe não fazia referência à questão linguística. O verbo ouvir, naquele contexto de advertência, não se referia à captação de estímulos sonoros ou à sua compreensão, mas ao ato de acatar o conselho. A senhora fez saber que não se tratava de qualquer relação entre ela e o menino, mas uma relação de mãe e filho, onde este tem o dever de reverenciar a mãe. Insistimos na questão linguística e perguntámos se o menino falava a língua *fiote/ibinda*. À nossa questão, respondeu:

ibinda é a nossa língua / se eu como mãe falo/ os meus filhos também devem falar / ele fala tanto o português como o ibinda// (Dona Albertina, Fev. de 2013).

A resposta da mãe nos esclarece as instâncias do uso das duas línguas, o português e o *fiote/ibinda*. O bilinguismo é evidente na criança que faz uma eleição,

²⁶ É uma advertência da variante linguística *Iwoyo*, que significa “vais apanhar”.

dependendo das circunstâncias, da língua que deve ser usada no seu devido momento. No convívio com os colegas da escola, o uso do português é exclusivo porque este é a língua exigida pela escola, que tem como objectivo tornar as crianças falantes do português, com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do domínio da comunicação e da expressão, tal como postula o Artigo 18º da Lei de Bases do Sistema de Educação Angolana, de 2001.

4.4 Domínios de uso do português e do fiote/ibinda nas três aldeias

Na três aldeias, o português e o *fiote/ibinda* convivem nos espaços públicos e em determinados lares. Em algumas famílias, os pais falam o português com os seus filhos, visto que as gerações mais novas preferem o português em relação ao *fiote/ibinda*. Os três encarregados, de diferentes aldeias, afirmaram que o português convive com eles, apesar das diferenças em intensidade de presença do português.

que língua vocês falam em casa? (Pesquisador)

Falamos kiyombe e bocadinho de português /.../ (Sr. João, Zôngolo, Jan. de 2014).

O meu marido fala umbundu / eu falo Iwoyo e todos os meus filhos falam português / porque é a língua que mais falamos em casa / mas entendem muito bem o Iwoyo e falam um pouco /.../ (Sra. Madalena, Fortaleza, Jan. de 2014).

Que outra língua é que podemos falar? / na minha casa falamos a língua da terra / o kilingi / há momentos que falamos português / mas não frequentemente. (Sr. Victor, Chiela, Jan. de 2014).

O três entrevistados reconhecem a presença do português nas suas casas. No primeiro caso, o do Sr. João, há predominância do *fiote*, variante *kiyombe*. Na casa da Dona Madalena, na aldeia de Zôngolo, o português predomina, mas, pelas diferenças de origem dos cônjuges, três línguas convivem no mesmo lar: *fiote (iwoyo)*, *umbundu* e português.

Em contextos familiares plurilíngues, em que os cônjuges têm línguas diferentes, são feitas escolhas de práticas familiares, optando por uma das línguas faladas pelos cônjuges, que seja do uso maioritário no contexto social, ou aceita pelo meio de acolhimento. Algumas famílias preferem adoptar práticas bilíngues, fazendo que os filhos aprendam as línguas dos seus progenitores, (MOORE, 2006). A família da dona Madalena preferiu optar pelo

monolinguismo para a educação dos filhos e, para as relações do casal, o trilinguismo, envolvendo o *fiote/ibinda*, *umbundu* e o português.

Apesar de o *fiote/ibinda* (*kilingi*) predominar no lar do Sr. Victor, o português está presente. O entrevistado afirma que, em algumas ocasiões, fala, em casa, o português, mas que não o fazem com muita frequência.

Partindo do conceito de bilinguismo, adoptado por (TUSSI e XIMENEZ, 2012), segundo o qual o bilinguismo não consiste, necessariamente, no perfeito domínio da segunda língua, mas, pelo menos, na capacidade de formular enunciados com sentido, podemos dizer que o bilinguismo está presente nos três casos vistos, ou seja, nos três encarregados de educação com quem conversamos, mas o seu uso se diversifica, tomando domínios diferentes, dependentemente das circunstâncias. Os nossos entrevistados indicaram alguns domínios em que o *fiote/ibinda* e o português são comumente usados:

Em que momentos é que estas línguas são mais faladas na aldeia / ou fora dela? (Pesquisador, Jan. de 2014)

Na igreja rezamos em kfiote e em português / no mercado você encontra pessoas que falam português / kfiote / lingala / você vai no hospital só português / (Sr. João, Zôngolo, Jan. de 2014).

Aqui na Fortaleza as pessoas falam português / na rua / na igreja português e ibinda em casa / nas cerimónias tradicionais na igreja e na rua // (Sra. Madalena, Jan. de 2014).

Quando há reunião do governo / fala-se português / nas reuniões da aldeia falamos português e kilingi / nas cerimónias tradicionais só falamos kilingi / (Sr. Victor, Chiela, Jan. de 2014).

Nos três depoimentos, encontrámos relatos dos domínios das duas línguas, *fiote* e português. O português, segundo os depoentes, é mais falado na igreja, mercado, hospital e reuniões promovidas pelas autoridades. O carácter público dos locais citados pelos três depoentes faz com que as relações sejam feitas numa língua veicular, compreensível por todos, ou pela maioria, definido por Calvet (1993; 2002, p. 48) como uma língua utilizada para a comunicação entre grupos que não têm a mesma primeira língua. Em Angola, pela diversidade linguística que caracteriza o país, o português é usado, na maior parte, nas intervenções discursivas que envolvam pessoas de origens linguísticas diferentes. No contexto angolano, o português tem grande veicularidade, sobretudo em zonas urbanas. O uso do português, em Angola, faz com que esta língua tenha um estatuto diferente do que tem em demais países africanos de língua oficial portuguesa, como, por exemplo, Cabo-Verde, onde o

português é língua não da oralidade, mas das situações formais de comunicação de escrita, da literatura, da administração e dos *mass-media*, (VEIGA, 2004, p. 128); ou Moçambique, em que, até 2006, somente 10% da população falava a língua portuguesa (NAMBURETE, 2006). Diante deste cenário do estatuto da língua portuguesa, em África, Angola é um condomínio do português (NZAU, 2011).

Em Angola, apesar de o português ser a língua materna de uma minoria da população, é a língua veicular e que circula em todos os sectores da vida pública. Nas cidades angolanas, o uso da língua portuguesa é uma necessidade que cada cidadão tem em aprendê-la para sentir-se inserido na sociedade urbana. As pessoas mais jovens que, no seu dia a dia, usam apenas as línguas locais de origem africana, são marginalizadas e tomados como atrasados. Até 2006, mais de um terço dos cidadãos tinha o português como a sua língua materna, segundo o discurso do Presidente da República, José Eduardo dos Santos (2006). Diante desta estimativa do presidente da República, pode-se considerar que o português é a língua mais falada em Angola.

A igreja, por sua vez, usa as duas línguas para fazer chegar a sua catequese a todos os seus fiéis, como forma eficaz para evangelizar.

Em cerimónias tradicionais, nas três aldeias, o uso do português, é ocasional. Isto porque estas cerimónias, muitas delas, têm um carácter educativo, transmitindo os valores culturais, que só podem ser melhor explicados em línguas em que os princípios culturais foram concebidos, neste caso para as famílias conservadoras de Cabinda. Mesmo que estejam envolvidas em ambientes urbanos, o *fiote/ibinda* é o melhor código linguístico de que se servem para este fim. A cerimónia de iniciação feminina, praticada pelos nativos das três aldeias, envolve uma série de ensinamentos e rituais, transmitidos pelas senhoras idosas, que instruem a jovem como deve inserir-se na vida adulta e assumir as responsabilidades de uma esposa e mãe.

Estes ensinamentos são transmitidos em *fiote/ibinda*, o que não dispensa a possibilidade de se usar o português, uma vez que algumas meninas que se submetem a este ritual iniciático não falam o *fiote/ibinda*, mas, que, por razões que se prendem à cultura, se veem obrigadas a cumprir o que a tradição prescreve. Neste caso, acontece a alternância de línguas, que vai consistir em usar a língua que a menina a ser iniciada usa no seu dia-a-dia, evidenciando, nesta alternância, o fenómeno do bilinguismo.

Aguilera e Busse (2008) entendem que o falante bilíngue faz uso das línguas conforme a situação de comunicação, os interlocutores e os objectivos, podendo ser selectivo,

colectivo ou simultâneo. Quando é tomada como referência a língua da iniciada, nesta cerimónia, tem-se em conta a interlocutora e os objectivos. O objectivo primordial do ritual de iniciação é educar uma futura esposa e mãe; portanto, não transmitir estes conhecimentos e princípios na língua em que a iniciada entende, é fracassar os objectivos do ritual.

4.5 As questões linguísticas e o fracasso escolar

Em contextos escolares, a questão do fracasso dos alunos exige uma análise multidimensional, incluindo nela a responsabilidade de todos os actores educativos: professores, a família, alunos e os responsáveis pela concepção de políticas nacionais de educação. São diferentes factores que influem no aproveitamento ou insucesso escolar, que são de competência destes actores, tanto de uma forma partilhada como de forma isolada. Um destes factores prende-se aos problemas de adequação da linguagem do aluno, sobretudo das camadas sociais populares, mormente as populações de zonas rurais, com a linguagem da escola, a legítima e a legitimada, o que torna a escola, por vezes, incompetente.

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas da linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 1986; 2008, p. 6).

Dois grupos de classes sociais beneficiários dos serviços da escola disputam antagonicamente, e em poderes desiguais, o território na educação escolar: o grupo das classes privilegiadas e o das classes populares, onde podemos incluir os moradores das zonas rurais. Para a autora, a escola está a serviço do primeiro grupo, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados. A linguagem das crianças provenientes das camadas populares e/ou das zonas rurais é considerada errada, e o professor, guardião da cultura legitimada, avalia essas crianças com base na linguagem que elas não usam no seu meio social. Os supostos erros de português constantes no falar da criança proveniente das camadas populares, estigmatizada como deficiente, constituem “diferenças que se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola”, (BORTONI-RICARO, 2004, p. 37).

Segundo Uyeno e Cavallari (2011), ainda que a linguística moderna defenda, desde os anos 70-80, a pluralidade de dizeres, um ensino que prime pelo respeito ao aluno, a sua cultura, e a sua língua materna, a escola e os professores continuam a exigir o uso da língua padrão, postulando uma falsa homogeneidade. A respeito da realidade de Cabinda, o português lusitano é a única língua da escolaridade. As línguas locais de origem africana e as transformações que este português vem sofrendo, no plano da oralidade, não estão incorporados nos planos de formação das crianças; no entanto, a missão da escola é criar uma nova pessoa, e não potenciar aquilo que a criança é e sabe. O uso das línguas locais de origem africana, por parte das crianças, é entendido pela escola como deficiência e factor que concorre para o pouco aproveitamento escolar dessas crianças.

O Ensino Primário, no Sistema Educativo de Angola, tem uma duração de seis anos, tempo em que, segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2003), uma criança tem 1560 horas lectivas na disciplina de Língua Portuguesa, repartidas da seguinte maneira: para as quatro primeiras classes, 270 tempos lectivos, para cada classe e para cada uma das últimas classes, 240 tempos lectivos. A carga horária dedicada à disciplina de Língua Portuguesa demonstra a tónica que Angola coloca sobre o ensino de português. A inserção das línguas locais de origem africana no Sistema de Ensino implicaria uma nova reformulação dos planos curriculares, diminuindo algumas horas em determinadas disciplinas.

A pesquisa nos três contextos escolares, distintos entre si, trouxe elementos comuns e diferentes, vivenciados pelos alunos, professores e encarregados de educação. O uso do português e a sua interacção com as línguas locais de origem africana foram tomados como motivo para esta pesquisa. As interacções, na sala de aula e fora dela, entre os alunos e as professoras e entre os próprios alunos, foram observadas, e delas abstraídos os elementos essenciais, que serviram para dar vida a este trabalho.

Foram encontradas semelhanças e diferenças entre os três contextos, entre as professoras e entre os alunos. Em termos de composição populacional, as três aldeias têm perfis muito diferentes. Uma heterogeneidade linguística e cultural, originada pelo repatriamento dos refugiados que viviam nos dois países vizinhos, caracteriza a aldeia de Zôngolo, enquanto que, na aldeia de Fortaleza, esta heterogeneidade, em menores proporções, é resultante das imigrações dos povos oriundos da República Democrática do Congo e da tropa das forças armadas. Na aldeia de Chiela, existe uma relativa homogeneidade linguística,

onde o *kilingi* é a língua veicular. Nesta aldeia, não se encontra um fluxo de migrações por ser uma zona do interior.

O trabalho desenvolvido pelas três professoras é influenciado pelo contexto social das três zonas. A exigência de a professora usar o *fiote/ibinda* é maior na escola de Chiela do que nas aldeias de Fortaleza e de Zôngolo. Nesta última, a professora usa apenas o português nas suas actividades de sala de aula.

Todo esse quadro descrito evidencia, portanto, um cenário de pluralidade linguística que reflete a história de um povo e projeta, igualmente, uma escala de valores que, também, é resultado de um processo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão das relações entre língua portuguesa, língua oficial, e as línguas locais de origem africana, no contexto escolar, perpassa as preocupações linguísticas e educativas da República de Angola, um país caracterizado por uma pluralidade cultural e linguística. São três grandes famílias de línguas que constituem o tecido linguístico deste país de África Austral, isolado entre países anglofónicos e francófonos, sem alguma vizinhança lusófona. A família, das línguas não bantu e a das línguas bantu formam um conjunto de oito línguas, num universo de noventa a cem variantes linguísticas, que convivem com o português, língua oficial e de unidade nacional.

Esta complexidade cultural e linguística do país desperta interesses para se investigar o clima de relações que o português, língua hegemónica, e as diversas línguas locais de origem africana, suscitam no âmbito das práticas linguísticas no processo educativo nacional, particularmente na província de Cabinda. Este trabalho surge para provocar uma reflexão em torno das políticas linguísticas e educativas esperadas em Angola. O questionamento sobre o papel da escola em lidar com as questões que se prendem aos problemas linguísticos conduziu as reflexões desenvolvidas neste estudo. Duas possibilidades são geralmente apontadas para a problemática da diversidade linguística e da existência de territórios rurais e urbanos: a) adopção de políticas educativas inclusivas, capazes de construir um bilinguismo oficial e com uma utilidade prática e prestigiosa. b) adopção e implementação de políticas educativas monolíngues destinadas a silenciar as línguas locais de origem africana, proclamando uma unicidade do país, através do princípio de um só povo e uma só nação.

O dinamismo de qualquer língua é um facto incontestável, o que nos permite postular que a língua não é um sistema estático e que, portanto, está sob influência de factores sociais, históricos, geográficos que promovem a diversidade. É na dinâmica resultante de contactos entre povos que novas línguas vão surgindo, e algumas línguas antigas vão sofrendo mutações que as leva à extinção. Quando povos supostamente mais poderosos se encontram com povos ditos minoritários, prevalece a língua do mais forte e ameaça ao desaparecimento as chamadas línguas minoritárias, colocando em jogo os conceitos de nação e identidade. Para que uma língua possa sobreviver e competir com as demais línguas, num cenário multilíngue, é preciso que sejam criados mecanismos para a sua transformação em uma língua que cumpre certas funções sociais e projecte certos usos considerados de relevância ou de prestígio. Uma

dessas funções é a alfabetização e a escolarização da população, conferindo-lhe legitimação no sistema de ensino.

Neste trabalho, fizemos uma alusão ao sistema educativo de Angola, um sistema que teve a sua génese nas políticas educativas do governo colonial, e que foi sofrendo revisões e reformas ao longo do período pós-independência até aos nossos dias, estando em vigor uma reforma educativa aprovada em 2001. Esta nova política educativa da República de Angola prevê a inserção das línguas locais de origem africana no Sistema de Ensino, o que exemplifica um movimento que tenta alçar essas línguas a, pelo menos, uma condição de visibilidade.

Castilho (2010) define política linguística como uma espécie de ‘sociolinguística intervencionista’. Para Arnoux (1999), citada por Castilho (2010, p. 97), o estudo das políticas linguísticas constitui um campo complexo em que a descrição e avaliação de situações sociolinguísticas são estimuladas por necessidades sociais. As políticas linguísticas têm implicações ideológicas, políticas, sociais e antropológicas, por isso, ao se fazer uma sociolinguística intervencionista, é preciso definir a natureza da intervenção. Nesta direcção, não se pode constituir, por um decreto legal, quais línguas devem ser faladas, mas é possível a implementação de políticas que assumam a situação de multilinguismo e crie mecanismos que favoreçam as práticas sociais e culturais nas línguas dos falantes.

A constituição angolana define o português como a língua oficial, e se compromete a promover as línguas locais de origem africana. A Lei 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação, no seu artigo 9º, diz que o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa e que o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas locais de origem africana, as quais têm um *status* e um *corpus* inferiores ao português, que é a língua com mais falantes ao nível do país e, também, uma língua, que, por razões históricas, mereceu estudos que resultaram em dicionários e gramáticas.

Na província de Cabinda, particularmente, a língua *fiote/ibinda* é falada nos quatro municípios. A sua padronização ainda suscita debates entre a população da província, que ainda não encontrou consenso, exatamente porque, na comparação entre as línguas locais, há tensões sobre o estatuto das sete variantes linguísticas e coloca em disputa o processo de escolha da representatividade dessas variantes e de seus falantes. Certamente, é nesse cenário de disputas que a língua portuguesa emerge com vantagens ao se apresentar com a ‘neutralidade’ de uma língua que se configura como a da unidade nacional.

Esse debate linguístico, que Angola enfrenta actualmente, relaciona-se directamente ao estatuto das línguas angolanas de origem africana, as quais têm um raio de influência que não se estende nacionalmente; são línguas nacionais para uma larga maioria, e línguas angolanas de origem africana para outros, incluindo a Constituição de 2010. Na maioria dos discursos políticos e académicos, essas línguas são designadas como nacionais, no sentido de se expressar o carácter identificador de um povo.

Os professores das três escolas pesquisadas, Zôngolo, Fortaleza e Chiela, são todos naturais da província de Cabinda e falantes do *fiote/ibinda*, para além do português. Nas suas conversas entre colegas usam tanto o português como o *fiote/ibinda*. Destacámos que, mesmo conversando em português, eles introduzem, nos enunciados formulados em português, algumas palavras ou expressões de *fiote/ibinda*.

Procurámos trazer as situações interactivas entre as professoras e os seus alunos por intermédio dos conteúdos, usando como elemento principal a língua. A questão que se colocou foi a de contextualizar “em que língua acontece a interacção entre professora, aluno e os conteúdos, e entre os alunos” Em jeito de resposta a esta questão, seleccionámos três aulas observadas nas três escolas. O critério de selecção destas aulas foi a capacidade de cada aula trazer elementos que pudessem descrever o perfil linguístico das turmas, e, com isso, fazermos a triangulação com os depoimentos das professoras sobre este perfil, assim como com o comportamento das professoras frente ao perfil linguístico dos seus alunos.

Pelos dados recolhidos no trabalho de campo, notou-se que o uso da língua portuguesa tende a generalizar-se até para as aldeias do interior da província de Cabinda. Outro indicativo desta tendência é a preferência que a população mais jovem tem para com o português.

Não se trata de uma pesquisa esgotada, mas, antes, levanta possibilidades para que novas pesquisas possam ser realizadas. Questões como as implicações políticas, como a definição de um estatuto das línguas locais de origem africana, a sua oficialização como língua de trabalho e de escolarização permanecem abertas. Às implicações políticas se juntam as questões com implicações pedagógicas, como a preparação de materiais didácticos em línguas de origem africana, a tomada de consciência, por parte dos professores, da importância do uso das línguas locais no processo de compreensão dos conteúdos científicos. Os mecanismos da inserção de línguas locais de origem africana no ensino, entre outros temas, estão ainda por merecer outros estudos. Do ponto de vista político, é tarefa do Estado a planificação linguística e a adopção de políticas normativas sobre a sistematização e

valorização destas línguas. Do ponto de vista pedagógico, caberá à escola materializar as políticas concebidas superiormente pelos órgãos governamentais no que toca ao ensino em línguas locais de origem africana.

Em suma, os resultados desta pesquisa, caso sejam aproveitados pelas autoridades educativas e pela comunidade académica do país, poderão contribuir na implementação de políticas linguísticas no sistema de ensino, pois é preciso traçar objectivos concretos para a inserção do ensino das línguas locais de origem africana no sistema de ensino, uma vez que essas línguas não têm o mesmo sentido de importância em todas as escolas do país. Depois de identificados os territórios educativos de uma ou de outra língua, já se pode definir o para quê do ensino do *fiote/ibinda*, por exemplo, nesta ou naquela escola. Uma acção indispensável, que deve preceder á inserção das línguas locais no sistema de ensino, é a formação de professores que possam corresponder com um ensino bilíngue; não apenas os professores de língua portuguesa precisam desta formação, mas, sim, todos, sobretudo, os do Ensino Primário. Neste sentido, será necessária a definição do tipo de português a ser ensinado nas diferentes escolas: como língua materna ou como língua segunda.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A; BUSSE, S. Contacto linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenómeno da variação linguística. In: *Revista Línguas & Letras*, v. 9, n. 16, I Semestre, 2008, Londrina: UEL, 2008.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. *Revista educação online*. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>>. Acesso em: 22 de Abr. de 2014.
- ALPES, Y. Escola Rural. (Verbetes). In: ZANTEN, A. V. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. [2008].
- ANÇÃ, M. H. Da língua materna à língua segunda. *Noesis* n. 51 jul/set de 1999. Disponível em: <<http://área.digidc.min-edu.pt/inovabasic/edições/noe/noe51/index.htm>>. Acesso em: 03 de fev. de 2012.
- ANGOLA. CONSELHO DE MINISTROS. *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*. Luanda: 2001.
- ANGOLA. INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – INIDE. *Programas do ensino primário: língua portuguesa, 1ª classe*. Luanda: INIDE, 2003.
- AZEVEDO, M. A. *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal: 2010.
- BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipótese. In XOÁN, C. L.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. [1991]
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referencial curricular nacional para escolas indígenas*. Belo Horizonte: 2013.
- CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002. [1993]
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- CANCLINNI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CATELLS, M. *O poder da identidade*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. [1996]

CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. *Bilinguismo: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Fontes Editores, 2011.

CONSELHO DE MINISTROS, Angola. *Estratégia para melhoria do sistema de ensino*. Luanda, 2001.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTO, H. O. do. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contacto de língua*. São Paulo: Contexto, 2009.

DAYREL, J. Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. (1996). Disponível em <http://pt.slideshare.net/profesonlineedu/texto-a-escola-como-espao-scio-cultural-dayrell-dia-02-de-setembro>. Acessado em: 14 de abril de 2014.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO. Nação. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/nacao/>>. Acesso em: 15 de abr. de 2014.

DUCROT, O; SCHAEFFER, J. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

EL-DASH, L. G. Considerações culturais na publicação de textos acadêmicos em inglês. In: KLEIMAN, B. Â; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FAULSTICH, E. Planificação linguística e problemas de normalização. *Alfa*, São Paulo, 42 (n. esp.): 247-268, 1998.

FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.). *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entre Meios, 2004.

FERNANDES, J; NTONDO, Z. *Angola: povos e língua*. Luanda: Nzila, 2002.

FONSECA, D. J. da. Revisitando A África. In: SANTOS, R. E. dos. (Org.). *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1978.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GONÇALVES, P. A formação de variedades africanas do português: argumentos para uma abordagem multidimensional. In: *A língua portuguesa: presente e futuro*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 223-242.

GUIMARÃES, R. D. *Oralidade multissecular do dialeto barrosão e a construção da identidade local e nacional*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10348/1664>>. Acesso em: 1º de Maio de 2014.

HAGE, S. M. *Escolas multisseriadas*. (Verbetes) Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=279>. Acessado em: 19 de Fev. de 2014.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, [1992] 2011. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=279>>. Acesso em: 07 de dez. de 2013.

JOÃO, D. F. *Estudo das línguas nacionais*. Disponível em: <<http://www.angolaxyami.com>>. Acesso em: 27 de mar. de 2012.

KOBARG, A. P. R.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. Importância de caracterizar contextos de pesquisa: diálogos com a Psicologia Ambiental. *Rev. bras. crescimento desenvolvimento humano*. v. 18, n. 1, São Paulo: abr. de 2008.

LAGARES, X. C. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados: uma reflexão a partir do Galego. In: _____; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editora, 2011.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *Construção dos saberes: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5, Ago. de 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 05 de jun. de 2013.

MINAYO, M. S. *O desafio do conhecimento*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOORE, C. *Racismo & sociedade : novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOORE, D. *Plurilinguismes et école: langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier, 2006.

NAMBURETE, E. Línguas e lusofonia: identidade dos que não falam português. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, 2006.

NSIANGENGO, P.; SANTANA, R.; HELENA, R.; KIANZOWA, B.; GOUVEIA, V. *Manual de história: 5ª classe*. Luanda: Livraria Mensagem Editora, 2009.

NZAU, D. G. N. *A Língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. (Tese de doutorado em Letras). Covilhão: Universidade da Beira Interior, 2011.

NZAJI, P. A questão da nação em Angola: visão histórica no discurso de Agostinho Neto. (2005). Disponível em <http://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/159-o-processo-da-constitui%C3%A7%C3%A3o-dos-estados-nacionais-em-%C3%A1frica>. Acessado em: 28 de Maio de 2014.

O PAÍS, online. Línguas nacionais. 08 out. 2010. Disponível em: <<http://www.opais.net/pt/opais/?det=17104>>. Acesso em: 15 de nov. de 2012.

O PAÍS, online. Produção angolana começa o ano em alta. 20 de Fev. de 2013. Disponível em: <<http://www.opais.net/pt/opais/?det=31382>>. Acesso em: 23 Ago. 2013.

ORLANDI, E. P. *Formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PONSO, L. C. Políticas linguísticas atuais em Angola e Moçambique: o modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilíngue das nações africanas. In: *XI Congresso afro luso brasileiro ciências sociais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. Decreto nº 18:473. *Estatuto político e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique*. Portugal, 06 de fev. 1929.

SAMUELS, M. A. *Educação ou instrução: a história do ensino em Angola*. Luanda: Mayamba, 2011. [1878- 1914]

SANTOS, J. E. dos. *Discurso de abertura do III Simpósio Nacional de Cultura*. Luanda: 2006.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: XOÁN, C. L.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008. [1986]

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. [2004]

TAVARES, C. N. V. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o ideal e o contingente. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. *Bilinguismo: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Fontes Editores, 2011.

TUSSI, M. G.; XIMENEZ, A. Bilinguismo: características e relação com aspectos cognitivos. In: SCHERER, L. C. (Coord.) *A relação do bilinguismo com capacidades cognitivas no envelhecimento*. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica, 2012.

UYENO, E. Y. Apresentação. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. *Bilinguismo: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Fontes Editores, 2011.

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

VINCENT, G. Sobre a história e a teoria da reforma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, Jun. 2001.

ZASSALA, C. *Orientação profissional e escolar em Angola*. Luanda: Kulonga, 2003.

ZAU, F. *Do acto educativo ao exercício da cidadania: compilação de artigos publicados no Jornal de Angola*, 207, 2012. Luanda: Mayamba Editora, 2012.