

## **SIMPÓSIO 58**

### **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS**

Neste simpósio, pretendemos reunir pesquisadores e professores de português que desenvolvem estudos e reflexões sobre a prática de ensino de português, em contextos de interculturalidade, no âmbito da lusofonia. No século XXI, vivemos um momento de, que pode ser denominado genericamente de Paradigma das Políticas de Diversidade. Em todas as esferas sociodiscursivas, a diversidade é reconhecida, valorizada e exaltada. Apesar disso, as línguas minorizadas continuam desaparecendo e as comunidades minorizadas continuam relegadas à margem dos direitos humanos mínimos e inalienáveis. As políticas linguísticas e de letramento, com suas práticas de ensino ancoradas na interculturalidade e na sustentabilidade linguística e cultural, por meio da educação escolar bilíngue, não têm conseguido evitar o deslocamento e a morte das línguas e das culturas que se encontram em contato com línguas majoritárias em contextos de construção hegemônica de sociedades integradas economicamente. Nesse sentido, nosso objetivo, no momento, é refletir sobre as práticas de ensino de Português como L1, L2, L3 ou LE. Para tanto, intentamos reunir professores e pesquisadores preocupados com o ensino de português em contextos interculturais, como os estudos sobre os usos e as práticas de ensino de português em territórios lusófonos resultantes de processos de colonização, em territórios fora da lusofonia, como LE, e em comunidades minorizadas, como as indígenas, as quilombolas e as remanescentes dos processos de imigração ocorridos no final do século XIX e início do século XX, nas américas.

#### **COORDENAÇÃO**

**Maria Gorete Neto**

Universidade Federal de Minas Gerais  
mariagorete\_net@yahoo.com.br

**Tânia Ferreira Rezende**

Universidade Federal de Goiás  
taferrez@hotmail.com

## ATITUDES SOCIOLINGÜÍSTICAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS TAPUIAS

Frederiko Luz Silva (UFG)

**Resumo:** O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, e foi feito na perspectiva da Sociolinguística Educacional, sob a orientação da pesquisa etnográfica. Trata-se de estudo de caso com professores inseridos em um contexto de diversidade invisibilizada, onde grupos dominantes tentam apagar traços socioculturais de grupos minoritários. São professores da escola Indígena do Carretão, localizada no município de Rubiataba/GO, terra onde vive o povo indígena da etnia Tapuia. Objetivamos com a pesquisa mensurar quais as atitudes sociolinguísticas desses professores em relação às variedades do português realizadas no contexto escolar. Notamos uma atitude geral de promoção da variedade do português falado na terra indígena como a língua desse povo, o Português Tapuia. Hipotetizamos que esta atitude tem relação direta com a crença de que um povo para ser considerado indígena deve ter uma língua indígena, tal hipótese nos levou a distinguir, no trabalho, atitude de crença. Essa situação nos fez perceber a construção de uma comunidade de participação que tem sido instaurada através da escola por meio dos professores. A comunidade de participação que está sendo implantada tem como objetivo maior, solidificar a identidade do povo em questão, como povo indígena. Observamos que a escola tornou-se o lugar de trabalho para a comunidade de participação do povo Tapuia. São professores indígenas que por meio de suas atitudes sociolinguísticas estão liderando um movimento que busca resgatar os traços socioculturais desse povo de constituição tão particular, e encontraram na língua a principal possibilidade de terem sua identidade indígena bem marcada e assim terem os seus direitos respeitados e garantidos. Esses são resultados parciais de pesquisa em andamento que investiga a constituição da atitude sociolinguística em contextos de letramento escolar.

**Palavras-chave:** Interculturalidade crítica, atitude sociolinguística, etnoterritório tapuia.

### 1. Introdução

Este trabalho refere-se ao estudo de campo realizado na Terra Indígena Carretão, Enoterritório Tapuia, localizada nos municípios de Rubiataba e Nova América, em Goiás, entre os dias 06 e 08 de novembro de 2012. O estudo de campo em questão foi uma das atividades da disciplina ofertada no segundo semestre de 2012 pelo programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), Povos em Contato: a situação sociolinguística da região Araguaia-Tocantins.

As discussões feitas neste trabalho são na perspectiva de contato entre povos que construímos nas aulas e nas atividades realizadas no decorrer da disciplina. Entendemos que não há contato entre línguas e povos diferentes sem que exista um conflito sociocultural. Acreditamos que quando povos/língua entram em contato, uma briga social, motivada por perspectiva de poder, se instaura.

Pretendemos com o trabalho apresentar a situação sociolinguística do povo indígena Tapuia, considerando as atitudes sociolinguísticas dos professores indígenas desse etnoterritório como reveladoras de todo contato com povos de culturas diferentes que os Tapuias vêm passando desde sua constituição.

Para traçar o perfil sociolinguístico de um povo é necessário analisarmos os contatos pelos quais o povo em questão passou ou passa. A situação sociolinguística é o momento atual linguístico e social de um determinado povo.

Além de reflexões acerca das experiências vividas no campo, discutiremos algumas questões levantadas no I Seminário do Curso de Especialização em Educação Intercultural da UFG, que se realizou de 27/11 a 01/12/2012. Os alunos que participaram deste seminário são os indígenas ingressantes no Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas (CLIFPI)/UFG, em 2007, e licenciados em 2011.

Serão relatadas também outras experiências advindas de minha participação na educação indígena, no CLIFSPI, principalmente as experiências como professor assistente nas aulas de Português Intercultural.

Assim, nossas reflexões e discussões, neste relatório, se organizam em torno da importância e necessidade do desenvolvimento de projetos de educação intercultural, como o CLIFPI, para povos/comunidades que estão inseridos em contextos de diversidade invisibilizada, como os indígenas do Brasil que tiveram suas marcas culturais apagadas por conta das estratégias de colonização de grupos dominantes.

## **2. Educação Escolar Indígena no Etnoterritório Tapuia**

Nesta sessão apresentaremos pontos que julgamos serem os responsáveis para a atual situação sociolinguística do Povo Tapuia, esperamos com isso possibilitar a contextualização necessária para que compreenda-se as nossas reflexões.

### **2.1. O Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da UFG**

Foi a partir da necessidade de se garantir o respeito aos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins, que é definida como um dos etnoterritórios educacionais do Brasil pelo Ministério da Educação e engloba os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Pará, que se pensou o CLIFPI.

O curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas em licenciatura intercultural, para lecionar nas Escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração de ciências da linguagem, ciências da natureza e ciências da cultura (Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da UFG).

O CLIFPI está organizado em oito etapas de estudos, sendo que quatro acontecem na UFG – Etapas de Estudos na UFG – e quatro ocorrem nas terras indígenas – Etapas de Estudos no Pólo Indígena e Etapas de Estudos nas Terras Indígenas.

A organização curricular do CLIFPI segue os princípios da transdisciplinaridade e da interculturalidade, entendidos de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber (Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da UFG).

Com a perspectiva intercultural o CLIFPI combate a desumanização dos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins, aqui entendemos desumanização nos termos de Walsh, que a compreende como uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, o que, por outro lado, desumaniza os oprimidos. Tal combate só se faz por meio da interculturalidade crítica que, ao contrário da interculturalidade funcional que apenas reconhece as diferenças numa perspectiva integracionista e “não questiona as regras do jogo” (Walsh), é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (Walsh).

A primeira turma de alunos indígenas ingressou no CLIFPI em 2007. Até o presente momento são duas turmas formadas em um curso que forma indígenas para serem os professores de suas próprias escolas.

## 2.2. O Povo Tapuia do Carretão

A formação por meio do CLIFPI teve grande impacto para a comunidade Tapuia. O Povo Tapuia é marcado por uma “inautenticidade” como povo indígena (Andrade, 2009). Observamos o sentimento de inautenticidade indígena ouvindo alguns Tapuias relatarem as dificuldades que eles tem de se afirmarem como indígenas frente a outras etnias.

A afirmação da identidade indígena, por conta do severo processo de colonização a que foram submetidos os povos indígenas do Brasil, tornou-se muito essencialista, tendo um povo para que seja reconhecido como indígena ter uma língua indígena, pinturas e danças indígenas entre outros aspectos, elementos que marcavam a cultura dos povos indígenas pré-colonização.

Tendo que possuir características culturais de povos indígenas do período pré-colonização para serem reconhecidos como índios o Povo Tapuia, que sofreu tão profundamente as estratégias de apagamento das culturas indígenas pelos colonizadores, encontra dificuldades em legitimar-se como povo indígena.

De modo bastante resumido e em linhas gerais, a constituição do Povo Tapuia dá-se da seguinte forma:

Os Tapuios são resultado do processo de colonização frente às populações nativas – em torno do século XIX era comum a política de aldeamentos indígenas. A finalidade dessa política era catequizar e “civilizar” os índios da época. O aldeamento do Carretão, instituído em 1788, agrupou quatro etnias indígenas – Karajá, Xavante, Xerente e Kayapó – e também negros escravos e brancos. (ANDRADE, 2009).

Conforme podemos observar, o Povo Tapuia tem uma constituição pautada no contato de mais de um povo indígena, além dos negros e brancos, todos com manifestações culturais e línguas diferentes. Não há consenso entre os líderes do Povo Tapuia e alguns teóricos sobre a permanência do Povo Xavante e Karajá no aldeamento do Carretão, muitos dos líderes dos Tapuias defendem que esses povos só estiveram no aldeamento de passagem e os chamam de visitantes.

Conforme já expusemos anteriormente, não há contato entre povos sem que aja conflito entre os mesmos. Do contato entre os povos colocados no aldeamento do Carretão, as marcas culturais que se mantiveram foram as dos escravos e negros e dos brancos, um aspecto que nos possibilita constatar isso é o modo como se vestem hoje em dia, que é o mesmo modo dos não-índios. Outro importantíssimo aspecto que nos faz concluir que do conflito desses povos/etnias prevaleceu o que marca a cultura dos “brancos” é o fato de o Povo Tapuia ter como língua materna o Português.

E será considerando o Português Tapuia que mais adiante apresentaremos a discussão sobre as atitudes sociolinguísticas dos professores da escola indígena da Terra Indígena do Carretão.

## 2.3. A Escola Indígena Cacique José Borges

A escola é localizada em um ponto bem estratégico da comunidade e funciona muito como um centro comunitário. Todas as atividades coletivas, festas, reuniões, pamonhadas são realizadas nas dependências da escola.

A estrutura física da escola é suficiente para a demanda de alunos. A escola oferece todas as séries da educação básica, da primeira fase do ensino fundamental ao ensino médio. Funciona em dois turnos, matutino e noturno, no primeiro funcionam as salas da primeira fase do ensino fundamental e no segundo as salas da segunda fase e do ensino médio.

Em cada sala tem, em média, três alunos e são multisseriadas, em uma mesma sala tem alunos de séries e idades diferentes. O horário de funcionamento da escola é diferente do que é comum nas cidades, no matutino o turno é iniciado mais tarde, por volta das 9h30 e no noturno inicia-se mais cedo, por volta das 17h.

Ao observar algumas aulas de Português notei que a organização dos conteúdos é como em uma escola não indígena, pautada na prescrição da norma culta do Português. Na aula do sexto ano do ensino fundamental que acompanhamos, a professora falou sobre adjetivos, corrigiu uma atividade do livro didático usado pela turma, em que os alunos tinham que retirar de um texto os adjetivos que encontrassem. A professora dessa turma era aluna do curso de pedagogia de uma faculdade da cidade de Rubiataba.

Observando o caderno dos alunos, que eram três, duas meninas e um menino, notei que eles tinham grande cuidado quanto à grafia das palavras, demonstraram muita preocupação em escrever “certo”.

A outra aula observada foi no terceiro ano do ensino médio. Nesta aula também havia três alunas, todas meninas jovens. Uma delas já havia concluído o ensino médio, mas estava acompanhando as aulas para se preparar para o vestibular, este fato nos fez começar a perceber a diferença daquela escola para as escolas não indígenas. A escola está a serviço da comunidade. A professora que estava dando aula para o terceiro ano era a Maria Aparecida, que já era pedagoga e estava em fase de conclusão do CLIFPI. Era uma aula de interpretação de texto, a professora leu em voz alta um texto da apostila e pediu depois para as alunas responderem as questões de interpretação.

Algo que notamos nos dias em que estivemos na escola foi a ausência de aulas ou atividades específicas para estudos da cultura indígena. E na oportunidade que tivemos de acompanhar uma reunião sobre o currículo escolar com os professores da escola vimos que esta questão, da falta de espaço para o estudo de questões específicas da cultura indígena, como estudos de línguas, histórias dos ancestrais, era uma demanda unânime dos professores, que reclamaram muito de terem que cumprir/seguir as determinações curriculares e de gestão da secretaria de educação estadual.

Em relato feito por Costa e Rezende (2012), ambas professoras do CLIFPI, temos indicação, por meio de depoimentos dos professores, da escola como ponto central da comunidade. O vice-cacique, professor Welington Viera Brandão diz que *se a escola perder sua função de união da comunidade vai perder também o sentido e importância que ela tem para comunidade e pode até acabar e de ser fechada, porque ninguém vai querer vir pra cá e ninguém vai querer estudar aqui.*

Ainda no mesmo relatório de Costa e Rezende (2012) está outra declaração também do vice-cacique, *a escola é o centro do grupo, tem o caminho, tem a igreja aqui e tem a escola onde tudo acontece; a escola é centro, é na escola que são realizadas as festas e as comemorações da comunidade, como a pamonhada, por exemplo; por isso que todo mundo vem para a escola, tendo ou não algum acontecimento.*

É bastante evidente que os professores da escola conhecem as necessidades dos alunos indígenas da comunidade Tapuia, porém não encontram liberdade e autonomia para organizarem a escola e planejarem suas aulas de modo a atender as reais necessidades do seu público. O vice-cacique relatou ainda que a escola não tem autonomia nem para alterar o calendário escolar e que quando resolvem fazer alguma atividade extraclasse em dia de aula têm que fazer reposição, posteriormente, do dia letivo.

Nos dias em que estivemos na Escola Indígena Cacique José Borges pudemos notar que o fato de alguns professores terem sido alunos e alguns estarem ainda cursando o CLIFPI está contribuindo para a solidificação da identidade desse povo como indígena.

### 3. As Atitudes Sociolinguísticas dos Professores Tapuias

Antes de começar a relatar as ocorrências do estudo de campo a que especificamente refere-se esse trabalho, sobre as atitudes linguísticas dos professores Tapuias, comentarei um episódio anterior ao início do curso *Povos em contato*. Trata-se do estudo complementar, *Português Intercultural VIII* ofertado pelo CLIFPI, no mês de agosto de 2012, no qual atuei como professor assistente.

O estudo complementar Português Intercultural VIII ocorre na última etapa de estudos na UFG. Trabalhamos com a turma de alunos indígenas que havia ingressado no curso em 2008, estando, portanto, em sua última etapa de Estudos na UFG.

No primeiro dia de aula com essa turma, propusemos uma atividade de recuperação da *memória da escrita*, em que os alunos, no primeiro momento, tinham que, oralmente, relatar suas experiências com o Português, primeiros contatos com a língua, primeiros contatos com a escola e com a escrita em português.

Um relato sobre a experiência com a escola e com o português chamou muito nossa atenção: o relato do professor Luís Antônio Vieira Tapuia, o qual apresento a seguir, segundo nossa interpretação.

*O professor Luís Tapuia afirmou que para o povo Tapuia o Português é a língua materna, porém trata-se de um Português diferenciado e que, por conta disso, quando foi estudar na cidade teve dificuldades, pois falava algumas palavras ‘errado’. Então, disse ele, foi treinando e, agora, já fala ‘normal’.*

**Depoimento 2** – Professor Luís Vieira Tapuia (Português Tapuia-Português)

Fonte: apontamentos de campo do autor

A partir deste depoimento podemos refletir sobre quais atitudes sociolinguísticas podem ser geradas no contexto escolar. Entendemos atitude sociolinguística como a avaliação que o falante faz do modo como ele próprio e seus interlocutores falam e o sentimento que tal avaliação gera. Para Cyranka os componentes dessas atitudes são o que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhe são apresentados.

Pelo depoimento, sabemos que o Português falado pelos Tapuias não é o mesmo que é tido como padrão/normal. Então, um aluno indígena/Tapuia, como foi o caso do professor Luís Vieira Tapuia, que vai estudar em uma escola regular, na cidade, poderá ter estímulos linguísticos que gerem nele uma atitude sociolinguística negativa em relação ao seu próprio modo de falar, o que fica expresso quando o professor relata a dificuldade que tinha por falar algumas palavras ‘errado’.

Foi em relação ao Português Tapuia, o modo como o povo Tapuia fala a Língua Portuguesa, que constatamos uma atitude sociolinguística positiva. Ou seja, encontramos na Escola Indígena Cacique José Borges professores com atitude sociolinguística positiva em relação a um modo de falar a Língua Portuguesa que é desprestigiado de modo geral, pois não é igual ao modo que é tido como o padrão.

É por conta de situações sociolinguísticas como a do Povo Tapuia que optamos por falar em atitude SOCIOLINGUÍSTICA e não em atitude LINGUÍSTICAS. O que gera a atitude linguística positiva do Povo Tapuia ao próprio modo de falar deles, que é tido como desprestigiado, é a crença linguística de que um povo para ser reconhecido como indígena

deve ter uma língua indígena, essa crença é social, de motivações sociais e não só internas ao sistema linguístico, por isso falamos em atitudes sociolinguísticas.

Conforme explicita Ossami (2008, *apud* ANDRADE, 2009), os Tapuio na busca pelo “atestado” de sua indianidade trataram de reconstruir uma identidade própria, fundamentando sua origem nos primeiros habitantes do aldeamento Carretão. E fica evidente que a comunidade Tapuia encontrou na língua a melhor possibilidade de se afirmar como comunidade indígena. Para marcar suas identidades como indígenas, os membros da comunidade assumem que eles têm uma língua indígena e que ela se chama Português Tapuia. Consideramos que essa postura é política, com objetivo de dar à comunidade visibilidade inclusive em relação aos outros povos indígenas.

Acompanhamos a defesa do trabalho de conclusão de curso de três alunos Tapuia. O professor Luiz Antonio Viera defendeu o trabalho *Usos e funções da escrita na comunidade Tapuia do Carretão-GO*. A professora Maria Aparecida Ferraz de Lima defendeu um trabalho intitulado *As atitudes sociolinguísticas dos Tapuio em relação ao seu monolingüismo em português*.

O trabalho defendido pela professora Adriana do Rosário Silva merece atenção maior diante do que estamos discutindo sobre a língua falada pelo Povo Tapuio. Em seu trabalho ela mostra quais as influências lexicais presentes no português falado pelos Tapuio da língua indígena Xavante. Por meio de um dicionário lexical, a professora mostra que a maioria das palavras inventariadas no glossário resultante de sua pesquisa são de origem Xavante. Foi bastante emocionante a apresentação da Adriana, significou para comunidade a possibilidade real de comprovar que sua origem é indígena e de sustentar a postura de que o Português falado na comunidade é uma Língua Indígena.

Consideramos que o surgimento de uma comunidade participativa, com o objetivo de dar visibilidade ao povo Tapuia como povo indígena, está diretamente relacionada com a passagem de alguns dos professores indígenas daquele povo no CLIFPI. E são os professores que se licenciaram em Educação Intercultural que tem sido os sistematizadores desse movimento de autoafirmação que já é histórico para os tapuias e encontraram na escola indígena o lugar para promover a transformação em relação ao sentimento de ser índio desse povo.

Ouvindo os depoimentos dos indígenas de outras etnias durante a realização do I Seminário do Curso de Especialização em Educação Intercultural, notamos que o impacto positivo causado pelo CLIFPI não é uma exclusividade da comunidade indígena dos Tapuias. O professor indígena Gilson Tapirapé disse que *a política linguística não se faz sem a participação*, comentou que não é o professor que vai executar a política, e sim o professor junto da escola e a comunidade.

O Leandro Karajá, também professor indígena, disse que para ele a educação foi uma estratégia do governo para extinguir os índios, lembrou as escolas bilíngues da década de 60, que tinham o objetivo de promover a transição de uma língua indígena para o português. Afirmou que foi no CLIFPI que encontrou força para lutar pela valorização da sua cultura, foi também no curso que aprendeu um princípio de escola que se relaciona com a comunidade.

O que pôde ser visto na disciplina, no seminário e no estudo de campo na terra indígena dos Tapuias foi líderes indígenas, homens e mulheres cheios de empoderamento e prontos para pensarem e resolverem os seus conflitos. Optamos por focalizar as discussões nos aspectos sociolinguísticos dos Tapuias, mas são muitos os aspectos e de diferentes naturezas que devem ser discutidos e que agora têm sido discutidos pelos próprios índios a partir de seus próprios olhares.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRADE, Wildes Souza. Etnicidade e Territorialização: os Tapuio do Carretão. In:

BRAGGIO, Silvia Lucia B. e FILHO, Sinval Martins de Sousa (Org). *Línguas e Culturas Macro-Jê*. Goiânia: Editora Vieira, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.



## O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E DE HISTÓRIA E A QUESTÃO ETNICORRACIAL: APONTAMENTOS PARA REFLEXÃO<sup>1085</sup>

Vanda Lucia PRAXEDES(UEMG)<sup>1086</sup>  
Santuza da Silva AMORIM(UEMG)<sup>1087</sup>

**Resumo:** Neste trabalho serão analisados livros didáticos de Português e de História, aprovados pelo PNLD, tendo como pano de fundo a análise da questão etnicorracial. O objetivo dessa análise é observar como determinados livros, aprovados para distribuição nas escolas públicas do país, abordam os aspectos concernentes às questões etnicorraciais e em que medida procuram incorporar as recomendações da Lei 10.639/03, das Diretrizes e do PNLD, no sentido de romper com estereótipos e o racismo detectados nas pesquisas. Para essa análise, utilizaremos as ilustrações e o modo como o texto e as atividades propostas no livro tratam os aspectos etnicorraciais.

**Palavras Chave:** Livro Didático, Relações Raciais, cultura africana e afro-brasileira, Lei 10.639/03

### 1. Introdução



Fonte: [historiaequadrinhos.com.br](http://historiaequadrinhos.com.br)

A charge ilustra bem algumas preocupações, indagações e apontamentos que trazemos para este trabalho. O objetivo é observar como os livros didáticos de Português e de História, distribuídos nas Escolas de Educação Básica no Brasil têm atendido as Diretrizes

<sup>1085</sup> O presente trabalho é parte de uma pesquisa em Rede, intitulada “Língua e Literatura: relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa”, desenvolvida por pesquisadores integrantes do NERA (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas), do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita) e do NEPEL/FAE/UEMG (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Linguagem) e pesquisadores de diversos países, financiada pelo CNPq.

<sup>1086</sup> Professora/Pesquisadora NEPEL/Faculdade de Educação/UEMG - NERA-UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [valupraxedes@hotmail.com](mailto:valupraxedes@hotmail.com)

<sup>1087</sup> Professora/Pesquisadora NEPEL/Faculdade de Educação/UEMG - NERA-UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [santuza@hotmail.com](mailto:santuza@hotmail.com)

Curriculares e o previsto na lei 10.639/03<sup>1088</sup>, tendo como pano de fundo, aspectos concernentes às questões etnicorraciais.

Em vigor há uma década, a Lei e suas diretrizes determinam a inserção de novos conteúdos, novos saberes, objetivando promover a correção de distorções históricas de um currículo oficial que possui marcas eurocêntricas e manteve silêncio sobre a cultura, saberes, histórias e as raízes ancestrais de parte significativa da população brasileira. Tais silenciamentos durante décadas foram visíveis nos livros didáticos, em especial os de história, possibilitando, dentre outras questões, a construção de estereótipos negativos sobre os africanos e seus descendentes. E ainda, provocando invisibilidades, desconhecimentos sobre as diversas contribuições desses povos na construção da sociedade brasileira, no passado e no presente, como nos chama a atenção a charge, no início do texto.

Considerando os livros didáticos como material de apoio pedagógico para professores, não podemos perder de vista o seu papel na construção da identidade dos sujeitos leitores e tendo em vista as mudanças curriculares nacionais, no campo das políticas educacionais e na formação de professores, temos perguntado se tais mudanças têm de fato provocado a revisão de conteúdo dos manuais didáticos produzidos no Brasil, nesta última década, mais especificamente os de história, português e de alfabetização e letramento. Que imagens, representações e discursos sobre a África, o africano, a cultura negra e os negros brasileiros estão sendo agora veiculados nesses materiais pedagógicos? Houve mudanças nas formas de apresentar os diversos gêneros textuais para os leitores? Nesses manuais, os saberes produzidos pela população negra encontram o mesmo espaço que os demais? O que dizer da produção literária africana? Ela tem encontrado espaço nos manuais didáticos? Ou este ainda está limitado aos manuais paradidáticos produzidos para atender ao mercado editorial? Ou continua a prevalecer traços da chamada “branquidade normativa” (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 105), centralidade discursiva do branco como norma de humanidade, que durante décadas favoreceu o ocultamento e silêncios sobre a diversidade étnica, social e cultural marcante na sociedade brasileira, alimentando o falso mito da democracia racial?

## 2. Os livros didáticos antes da implementação da Lei: breves considerações

As diversas análises já realizadas sobre materiais didáticos que circularam nas escolas brasileiras (NOSELLA, 1979; ROSEMBERG, 1985, 2003; SILVA, 1995), até aproximadamente 2005, revelaram uma característica marcante desse material, qual seja, sua omissão e insistência em não representar a diversidade etnicorracial, tal qual acontece no contexto da sociedade brasileira: com isso diversas gerações de alunos foram defrontados no cotidiano da escola com materiais impregnados de elementos textuais, tanto do ponto de vista imagético, quanto de conteúdo, que tendem a reforçar e acirrar comportamentos próximos da discriminação e do preconceito racial, sendo extremamente prejudicial para a formação identitária das crianças, especialmente as negras, que não se veem representadas nos livros didáticos. Pode-se dizer que tal fenômeno ainda se orienta e é decorrente da existência e persistência do “mito” da democracia racial<sup>1089</sup> (MUNANGA, 1999), que impera fortemente no ideário político, religioso e social da nação.

<sup>1088</sup>Lei sancionada em dezembro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 9394 de 1996 nos incisos 26, 26A e 79, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana no sistema de educação básica, especialmente nas disciplinas de história, português e artes.

<sup>1089</sup>Cf. Munanga (1999, p.80) o mito da democracia racial tem como base a dupla mestiçagem biológica e cultural entre as raças originárias. Exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e os grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, K. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda(coord.). Relações raciais e educação: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999.

Historicamente, as relações raciais no Brasil sempre foram perpassadas pela ideologia do branqueamento, o que fez com que os grupos afrodescendentes fossem impedidos de se perceberem e de se reconhecerem como negros, apropriando-se de seus traços físicos e culturais. A falta de expressão e construção de uma identidade própria resulta (MUNANGA,1999), de uma expropriação, dominação e conversão de suas características e marcas identitárias “em símbolos nacionais pelas elites dirigentes”. Em suma, há uma negação de suas raízes e da tradição africana, como referência para a constituição da identidade.

É importante destacar o momento pelo qual passa a sociedade brasileira, qual seja, há um movimento e uma conscientização por parte de vários segmentos sociais, de que é preciso combater a opressão e a discriminação racial. Entre os diferentes espaços elencados para isso, encontra-se a escola, agência de socialização reconhecida como importante instância formadora. Nessa esfera, ganha destaque o livro didático como um dos principais difusores do conhecimento que circula entre professores e alunos. Embora não seja novo em nossas escolas, esse instrumento continua despertando o interesse de vários pesquisadores pela sua capacidade de propalar ideologias e concepções. Produzido pelo mundo da cultura, tem capacidade para instituir este mundo e sua *suposta neutralidade cultural, sua aparente instrumentalização, são garantias de sua eficácia social; portanto, ele pode ser posto a serviço de todas as causas*. LIMA (2004, p. 9).

Tendo em vista esse entendimento a respeito do livro didático, e, em se tratando de livros didáticos de Português e de História, um dos objetos em discussão, estes sempre mereceram especial atenção, pois, se sabe que, nessas áreas, o livro tem o poder de forjar identidades nacionais, consolidar ou silenciar memórias históricas e saberes. Além disso, deve-se considerar que o mesmo pode agir como um poderoso instrumento mantenedor de visões de mundo, tendendo a omitir *o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros*, como destaca SILVA (1995, p. 47).

Entendemos que tanto a ausência dessa discussão, como a presença estigmatizada do negro sob uma perspectiva estereotipada e depreciativa de sua história no contexto da história do Brasil, pode ser nefasta, pois, do ponto de vista do aluno afrodescendente, seconsolidaria uma identidade frágil manifestada na baixa autoestima e na negação dos valores, saberes e cultura de seu povo, e em outros, certo estranhamento em relação às situações e atitudes discriminatórias.

Não há dúvida de que tais questões no Brasil assumem demasiada complexidade, pois, após a abolição, difundiu-se a ideologia do branqueamento que representou a legitimação do racismo e sua reprodução pelas classes dominantes ao longo da história do país até os dias atuais. Esse fenômeno, que não pode ser desconsiderado, de certa forma persiste e sempre vem à baila quando se trata de colocar em pauta políticas de ações afirmativas que visam corrigir e reparar a situação de exclusão do negro no Brasil, ou seja, a eficácia de sua ação de desfazer ou encobrir conflitos raciais existentes na sociedade.

No limite deste trabalho teceremos algumas considerações, ainda que de caráter exploratório, acerca de um pequeno conjunto de livros didáticos, aprovados pelo PNLD nos últimos anos, que fazem parte do acervo da pesquisa em andamento, “Língua e Literatura:relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa”.

### **3. O livro de Português: alguns apontamentos**

Sabe-se que, no contexto da escola brasileira, o livro didático de Língua Portuguesa é uma importante referência material para a organização de práticas pedagógicas centradas no

processo de ensino aprendizagem da Língua, visto que ele oportuniza a conquista da palavra, da leitura e, sobretudo, a apropriação do conhecimento. Se ancorarmos no pensamento de Paulo Freire (1984), no que tange ao papel da educação escolar na formação dos sujeitos leitores, o livro didático se configuraria como um importante mediador na formação de cidadãos, e, sobretudo, de leitores críticos e reflexivos diante do conhecimento e da realidade social. Nessa direção, promoveria a inclusão social dos alunos como sujeito social e político que se identifica e se reconhece como membro de uma classe ou de uma etnia.

Atualmente, pautado em orientações dos PCN, o ensino de Português objetiva o domínio da língua materna de forma que os alunos se constituam em leitores e escritores competentes, em suas diferentes modalidades, preconizando ainda o posicionamento crítico dos alunos diante da língua. Cabe lembrar que a língua, objeto desse ensino, é *constituída na história humana, institui os sujeitos, sendo marca de identidade, condição de pensamento, modo fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo*. BRITO (2012, p.63).

Tendo em vista o mote de reflexão dessa comunicação, vale destacar que, no tocante às outras recomendações dos PCNs, os mesmos sugerem a relação das disciplinas com as temáticas transversais, no sentido de que elas sejam apresentadas e devidamente tratadas em suas inúmeras formas, como a ética, o meio ambiente, a pluralidade cultural, étnica, etc., objetivando a reflexão do aluno acerca das questões sociais e políticas de seu tempo.

Em se tratando do livro de Língua Portuguesa espera-se também que ele promova a cidadania e seja um instrumento contra a discriminação e o preconceito. De acordo com RANGEL (2001, p.13) ele deveria

contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna, tais como vêm definidos em documentos oficiais, como os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, assim é necessário que ele abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno.

O consenso de que o livro didático ocupa em nossas escolas um importante e, às vezes, o lugar de único instrumento que serve para orientar o ensino de diferentes disciplinas, fez com que o MEC instituisse, a partir de 1996, a política de avaliação desse material com vistas a recomendá-los, ou não, para o uso nas salas de aula do país. O livro didático foi tema do programa Salto para o Futuro, que é transmitido pela TV Escola, cuja proposta é a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no qual vários aspectos relacionados a esse instrumento didático foram discutidos em um documento<sup>1090</sup>, cuja programação foi apresentada em 2006. Na introdução do documento, Antônio Carlos Pavão acentua o significado desse suporte de conhecimento e método de ensino, além de destacar que os mesmos *não podem veicular preconceitos e estereótipos, nem conter informações erradas ou desatualizadas*. Além disso, recomenda que devam ser considerados os princípios presentes na LDB, como a

liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, a “garantia do padrão de qualidade”, a “valorização da experiência extraescolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência (p.3)

<sup>1090</sup> Ver : *O Livro Didático em Questão* (temas debatidos no Salto para o Futuro de 08 a 12 de maio de 2006) <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>

Tais orientações que norteiam as avaliações e a Lei 10.639/03 proporcionaram algumas reformulações na elaboração e produção desse material. No entanto, no tocante às questões afetas ao tratamento das questões étnico-raciais, pesquisas<sup>1091</sup> sinalizam que ainda há lacunas no currículo escolar e o discurso racista tende a persistir, apenas adequado à época atual. Em relação à presença dos negros nos livros didáticos, SILVA(2005, 23) identificou, nas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, que ainda é “marcada pela estereotipia e pela caricatura”.

Entendemos, então, a importância de nos dedicarmos a desvelar o modo como a temática etnicorracial vem sendo abordada e sistematizada no livro didático, após as leis 10.639/03 e 11.645 de 2008, que reforçam a necessidade de abordar, no interior dos currículos escolares, conteúdos ligados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana e também da cultura indígena. Este trabalho de natureza exploratória tomou um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio<sup>1092</sup>, com o intuito de investigar a abordagem da temática em estudo, colocadas nas imagens, conteúdos e nas atividades.

O livro se divide em seis unidades que se organizam em torno de três capítulos: uma parte que aborda a literatura, outra, a língua em uso, e a terceira, a produção de texto. Na coleção, o texto é tomado como ponto de partida para trabalhar com os conhecimentos linguísticos e gramaticais. A coleção apresenta uma grande variedade de gêneros textuais, predominando os textos literários e os jornalísticos. Percebe-se que as autoras procuraram adequar estes textos às demandas atuais postas nas leis citadas acima. São reveladores o cuidado e o espaço reservado às temáticas ligadas à diversidade e à pluralidade cultural, no contexto da obra como um todo, seja nos textos escolhidos, seja nas imagens ou nas seções de atividades.

As temáticas apresentadas demonstram uma preocupação das autoras em trazer para os alunos discussões afetas a aspectos ligados ao engajamento e à cidadania: as desigualdades sociais, as hierarquias de classe, as questões de gênero e a diversidade sexual. A título de exemplo, temos algumas imagens reveladoras desse tratamento. Uma delas apresenta, numa foto, duas portas de banheiro com inscrições diferenciadas: uma, para o usuário “servente” e a outra para usuário “homem”. As notas para o professor evidenciam que as autoras pretendem mostrar que na sociedade existem relações pautadas nas diferenças sociais, fazem alusão à divisão entre os colonizadores e os colonizados e, por fim, sinalizam que nesse contexto seria interessante reportar ao contexto colonial africano. Para explorar essa temática, apresentam ainda poemas de Ferreira Gullar e obras de Portinari, artistas engajados e comprometidos em questionar e revelar as tensões e as misérias de seu tempo.

Ao observar a coleção como um todo, percebe-se que parece haver uma intencionalidade das autoras em inserir a questão da diversidade sexual e de gênero, justificando no decorrer do encaminhamento das atividades a pretensão de combater o preconceito. Ao longo da obra notamos cartazes que fazem alusão à inclusão de pessoas com necessidades especiais (cegos e surdos), bem como cartazes reveladores das lutas dos movimentos das mulheres pela igualdade dos sexos e contra a homofobia, com os respectivos dizeres: “Mulheres em movimento mudam o mundo” e “Por um mundo sem homofobia”.

Observamos que a África aparece, de maneira mais significativa, nos capítulos sobre a literatura. O que aborda as literaturas africanas de Língua Portuguesa apresenta um mapa da África, situando os cinco países colonizados por Portugal: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. De forma sucinta, apresenta os períodos literários desse continente: a literatura oral (griô), a literatura do período colonial (nativista), do período

<sup>1091</sup> Ver SILVA, Paulo V. *Racismo em Livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em Livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 e Amâncio, Iris. *Relações étnico-raciais na Educação Básica. Revista Presença Pedagógica*, v.15, n.85, jan/fev.2009. p.30-35.

<sup>1092</sup> Autoria de Fernandes, R. e Martin, V. (volume 1), livro avaliado pelo PNLD 2012.

nacionalista, da independência (valorização das raízes), e, por último, a literatura contemporânea (obras de teor patriótico em que se (re)conta a história dos países sob o ponto de vista dos africanos livres).

No entanto, guardadas as devidas ressalvas, tendo em vista o esforço feito em relação à inclusão de informações a respeito das literaturas africanas, após essa breve exposição, propõem-se atividades que discutam o processo de intertextualidade na literatura utilizando-se da paródia como exemplo. Em seguida, há indicação de algumas atividades a serem desenvolvidas e nelas os excertos de textos literários apresentados são majoritariamente de autores brasileiros. Mais adiante, a literatura africana se faz presente em outra unidade da coleção com um excerto de texto “O sertão brasileiro na savana Moçambicana” autoria de Mia Couto, no qual é narrado o degredo de Gonzaga em Moçambique e seu encontro com uma jovem moçambicana. A intenção foi trazer a discussão sobre a influência dos escritores brasileiros, principalmente dos modernistas, na literatura africana, visto que, de acordo com a pesquisadora Conceição Evaristo, há vários textos africanos que dialogam com uma escrita brasileira, característica visível na obra do escritor Mia Couto.

A obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares possibilitou que a literatura seja utilizada como uma espécie de ferramenta que abre um espaço de discussões para que aspectos poucos difundidos das culturas africana e afro-brasileira ganhem visibilidade.

Não obstante, a análise da coleção nos indica que é necessário e desejável ampliar os textos que são apresentados, no sentido de romper com a lógica predominantemente eurocêntrica que caracteriza o estudo da literatura que se faz presente nos livros didáticos para crianças e jovens do país. Por fim, vale considerar que o livro analisado, embora apresente limites dentro do que se espera sobre o que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apresenta elementos que indicam mudanças no tratamento da temática.

#### **4. O livro didático de História: algumas questões para reflexão**

Para esta análise, levamos em consideração algumas ilustrações e o modo de como o texto e as atividades propostas no livro tratam os aspectos étnico-raciais.<sup>1093</sup>

Neste livro, a unidade em que mais se acentua a presença do negro na história do Brasil é a unidade dois, cujo tema é o ciclo do ouro, porém, no decorrer das outras unidades, observa-se uma preocupação em trazer a imagem do negro com informações em que o afrodescendente ocupe a cena. Há também no livro uma tendência em trazer as cenas do período da escravidão por meio das reproduções de pintores como Debret e Johann Moritz, utilizados nos manuais didáticos desde o século XIX e que não contribuem em nada para a afirmação de uma identidade positiva das crianças negras. Constatamos ainda o predomínio de uma abordagem tradicional limitada à escravidão e ao escravismo.

Uma proposição de atividade didática utiliza-se de um texto que discorre sobre a vida cheia de intempéries dos escravos que trabalhavam na mineração. O conteúdo desse texto explicita a alta concentração de escravos na mineração em Minas Gerais e a dificuldade de se conseguir a alforria. O texto dá uma ideia que tal feito é uma grande conquista ou uma “façanha” para poucos, contudo, ressalta que, para as mulheres negras, isso era mais fácil,

<sup>1093</sup>Esse livro está organizado em oito unidades, quais sejam: 1) a expansão da América Portuguesa 2) a época do ouro no Brasil 3) das revoluções inglesas à revolução industrial 4) revoluções na América e na Europa 5) a era de Napoleão e a independência da América Espanhola 6) a independência do Brasil e o primeiro reinado 7) revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos 8) Brasil: da regência ao segundo reinado.

com a explicação de que as mulheres escravas tinham mais facilidade de se relacionar com o homem branco, tendo em vista o número reduzido de mulheres brancas naquela época. O texto não menciona qual tipo de relacionamento era estabelecido para conseguir a alforria. No entanto a primeira pergunta dessa atividade é saber do aluno por que o número de escravas alforriadas era maior do que o de escravos.

Obviamente, constatamos que os elementos fornecidos são poucos para uma resposta mais elaborada por parte do aluno. O tratamento dado a essa questão é lacunar e pode fazer com que o aluno interprete esse dado na direção do que muito já se veiculou sobre a mulher negra na música e na literatura: da mulata sedutora. Nessa direção, observa-se ainda nessa mesma unidade, outra proposta de atividade e um texto cujo título é O mito Chica da Silva. Nesse texto, recorre-se aos dados de uma pesquisadora nos quais ela tenta desconstruir o mito das escravas negras que utilizavam por excelência a arte da sedução para encantar os homens brancos. Os dados selecionados querem revelar que a escrava Chica da Silva foi fiel ao contratador João Fernandes, com quem teve treze filhos, todos reconhecidos por ele.

Observa-se um empenho em adequar e abordar a temática em foco, de acordo com as orientações já listadas anteriormente nesse texto. Não obstante, as duas gravuras que acompanham o texto parecem trair essa intenção. Uma delas é a reprodução de uma pintura de Marcial Ávila e a outra, da atriz Taís Araújo, na pele da personagem interpretada na novela Chica da Silva em 1996. Em ambas, a sedução e a sensualidade estão fortemente presentes, contrariando o que o discurso escrito se esforça em mostrar. A primeira revela o corpo perfeito de uma mulata nua, com os seios descobertos, e a segunda mostra a figura da atriz ricamente vestida e enfeitada de joias, desfilando pelas ruas em uma liteira. Apresenta-se uma mulher sorridente que parece gostar de ocupar o centro das atenções dos transeuntes que por ali passam. A imagem está longe da mulher recatada ou fiel que o texto insiste em reafirmar com os dados da pesquisadora Júnia Furtado.

As questões postas para o aluno tentam mostrar a diferença entre as duas imagens: uma, mais clássica, do painel de uma obra de arte, e a outra, da atriz, veiculada no poderoso meio de comunicação que é a televisão e mais próxima da visão popular sobre a mulher negra. Há uma tentativa em desconstruir o estereótipo, entretanto um pouco frágil; a primeira figura, por si só, restrita ao campo da arte, teria pouco poder de competir com a avassaladora personagem recriada por Taís Araújo para representar Chica da Silva na telenovela brasileira. É incontestável o poder que a mídia exerce como importante agência de socialização de padrões estéticos e da difusão de ideias racistas. A novela, que marcou a televisão brasileira e a carreira da atriz em questão, cristalizou a imagem de uma Chica *sensual, ardilosa, mimada, impiedosa, que pouco se preocupava com a escravidão*<sup>1094</sup>.

Enfim, constata-se que, nesse livro, apesar dos esforços de adequação às recomendações atuais para elaboração de material didático, ainda persistem representações e imagens negativas relacionadas ao afrodescendente.

Embora presentes e definidores de currículos escolares, no que diz respeito à história do continente africano e de seu povo, muitos livros ainda apresentam algumas fragilidades, como a ênfase no mundo do trabalho, apesar do destaque para a luta em prol da liberdade e as diversas formas de resistência dos povos escravizados.

Entendemos que o atual marco legal e contexto social brasileiro impõem a construção de novas reflexões e posturas teórico-metodológicas, pois constituem desafios teóricos, práticos e epistemológicos, no campo da educação escolar, no campo da escrita da história, na orientação e produção de material didático distribuídos nas escolas de Educação Básica do país.

<sup>1094</sup> Conforme avaliações encontradas no texto Mídia. Fio constitutivo da identidade étnico-racial no site [www.ceao.ufba.br](http://www.ceao.ufba.br).

## 5. Considerações finais

Verificamos queos diversos livros que foram aprovados no PNLD para distribuição nas escolas públicas do país nos últimos anos, apesar da diversidade de recursos didáticos utilizados nos livros, nas atividades propostas com vistas a possibilitar a leitura de diferentes gêneros textuais pelos estudantes, como, por exemplo, poesias, trovas, poemas, textos jornalísticos, charges, canções, fotografias, gravuras, pinturas, mapas, gráficos, e no caso dos livros de história, muitos deles baseados numa historiografia bastante atualizada, com produções acadêmicas recentes, ainda assim, no que se refere à cultura africana e afro-brasileira, constata-se o predomínio de uma abordagem considerada tradicional e reducionista, limitando-se a discutir questões referentes à escravidão e ao escravismo, sem levar em conta os saberes, conhecimentos, suas técnicas, formas de organização e resistência ao cativo e seu papel na construção da nossa cultura e da sociedade brasileira de modo geral.

Enfim, torna-se necessário um empenho maior de professores/as e pesquisadores de um modo geral e, de modo particular, das equipes de avaliadores/as do PNLD de todas as áreas, no sentido de fazer cumprir efetivamente as exigências da LDB, para que possamos avançar na construção de relações etnicorraciais pautadas no respeito, no reconhecimento e na valorização da diversidade etnicorracial presente na sociedade brasileira.

## Referencias Bibliográficas

AMÂNCIO, Iris. Relações étnico-raciais na Educação Básica. *Revista Presença Pedagógica*, v.15, n.85, jan/Fev.2009. p.30-35.

FERNANDES, R. eMARTIN, V. (volume 1), livro avaliado pelo PNLD 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1984.

LIMA, E. G. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.4, p.143-155, jan/abr. 2012

LIMA, E. G. *As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história*. Dissertação (Mestrado). Campinas/SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MANGUEL. A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Mídia. Fio constitutivo da identidade étnico-racial. site [www.ceao.ufba.br](http://www.ceao.ufba.br). Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

MUNANGA, K. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In; OLIVEIRA, Iolanda(coord.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto,1999.

MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21 a 37.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1979.



*O Livro Didático em Questão* (temas debatidos no Salto para o Futuro de 08 a 12 de maio de 2006) <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 7-14.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: Silva, Paulo V. B. da; Costa, Hilton (orgs.). *Notas de história e cultura afro-brasileiras*. Ponta Grossa: UEPG ed., 2007, p. 159 a 190.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Paulo V. *Racismo em Livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em Livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21 a 37.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

## PORTUGUÊS-ACADÊMICO E INDÍGENAS: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS NA UNIVERSIDADE

Maria GORETE NETO (UFMG<sup>1095</sup>)

**Resumo:** Este artigo discute os desafios do ensino do português-acadêmico nas licenciaturas indígenas e a interface com o português-indígena. A análise focaliza textos escritos por universitários indígenas e indica existir uma premência pela apropriação do português-acadêmico pelos povos analisados, impulsionada pela exigência do mesmo pela academia. Por outro lado, o português-indígena tem características linguísticas próprias e constitui-se em importante construtor/veiculador das identidades indígenas devendo, assim, ser considerado na universidade. Desta forma, urge um debate acerca desta tensão bem como uma problematização das metodologias de ensino de línguas para povos indígenas.

**Palavras-chave:** Português-indígena; Português-acadêmico; Licenciaturas indígenas; Ensino de línguas.

### 1. Introdução

Cada vez mais os povos indígenas têm adentrado à universidade, cenário transcultural (COX e ASSIS-PETERSON, 2007), espaço de convivência, confronto e negociação entre distintas culturas. A apropriação de tal espaço passa por vários aspectos, dentre eles, o foco desta investigação: o processo de aprendizagem de textos acadêmicos por universitários indígenas. Estudos sobre o letramento acadêmico – aquele que ocorre na universidade – (FIAD, 2011; LEA e STREET, 1998) indicam que alunos em geral, ao chegar nesse local, são obrigados a escrever em gêneros acadêmicos aos quais não estão habituados. Há um descompasso entre a expectativa dos professores sobre os textos destes estudantes e isto os leva a avaliar mal tais produções. Esta problemática também se estende aos povos indígenas nos cursos superiores.

As reflexões, em andamento, são frutos de minha trajetória como professora de língua portuguesa para indígenas, função esta que tem me desafiado desde 1999 quando comecei a dar aulas de português como segunda língua, no ensino fundamental da escola do povo Tapirapé, no Mato Grosso. Posteriormente, minha prática concentrou-se no Ensino Médio Tapirapé e, atualmente, tenho atuado no curso de Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que atende distintas etnias como Xacriabá, Pataxó, Pankararu, Guarani e Tupiniquim.

Embora minha prática docente tenha se dado nos três níveis de ensino distintos citados e que cada um destes tenha características próprias, permanecem alguns questionamentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para indígenas que parecem independem de a educação escolar ocorrer dentro dos territórios indígenas ou na universidade.

Inicialmente deve ser dito que o ensino de português para indígenas guarda algumas especificidades. Em primeiro lugar, a língua portuguesa é para o índio a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas. Em segundo lugar, aprender o português pode significar para o índio poder lutar pelos seus direitos. O português configura-se assim numa língua instrumento, arma, ferramenta, quase um mal necessário. Por fim, a língua portuguesa traz um referencial cultural – a saber, o

---

<sup>1095</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: mariagorete\_net@yahoo.com.br

ocidental capitalista – completamente diverso do referencial cultural e cosmológico dos povos indígenas.

Estas diferenças é que tornam o processo de ensino-aprendizagem do português para indígenas extremamente complexo e desafiante uma vez que perguntas como: “Quais metodologias? Quais materiais? Que tipo de avaliação/como avaliar?”, dentre outras, não podem ser respondidas apressadamente. É possível afirmar que o ensino de português para populações indígenas pode vir a ser mais efetivo caso parta de uma perspectiva intercultural (vide BRASIL/RCNEI, 1998), ou seja, o ensino que tenha como pressuposto que o ambiente escolar é espaço de manifestação e negociação de conflitos inter-étnicos e também espaço para a criação de novas formas de convívio e reflexões sobre as alteridades em jogo – a saber, indígenas e não- indígenas. Por outro lado, a especificidade das cosmologias indígenas não permite ao professor utilizar planejamentos ou materiais de português elaborados para culturas ocidentais.

Esta complexa discussão não se resume em mostrar as regras da escrita acadêmica aos indígenas. As relações de poder subjacentes ao aprendizado e utilização destes gêneros devem ser problematizadas.

## **2. O letramento acadêmico na interface com o português indígena: examinando os textos dos universitários**

A corrente denominada Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996; dentre outros) aponta que o letramento são práticas sociais que envolvem a escrita e que têm significados distintos para cada grupo. Contextos diferentes propiciam letramentos distintos o que permite falar em letramento religioso, letramento familiar, e muitos outros, e, no foco deste artigo, letramento acadêmico (LEA e STREET, 1998; FIAD, 2011). Tomo letramento acadêmico como aquele que ocorre nos bancos da universidade. Um aspecto que tem sido discutido por alguns autores como FIAD (2011) e LEA e STREET (1998) é o concernente ao fato de que, ao chegar na universidade, os alunos são obrigados a escreverem em gêneros acadêmicos com os quais não estão habituados, a resenha, por exemplo. Via de regra, há um descompasso entre o que os professores esperam dos textos dos universitários e isto os leva a avaliar mal os textos destes últimos. Esta problemática revela também que muitos professores não consideram outros letramentos dos seus alunos, e que muitos universitários são considerados como “alunos que não sabem escrever”. FIAD (2011, p. 366) argumenta que soluções para esse problema não se ancoram apenas em mostrar as regras da escrita acadêmica, mas de indicar ao universitário as relações de poder embutidas neste tipo de escrita.

Feitas estas considerações, trago, na sequência, três textos de autores indígenas, de níveis de escolaridade distintos, com o objetivo de analisar algumas características do português-indígena. Todos os textos foram produzidos em contextos de sala de aula. O primeiro é o texto de uma aluna Tapirapé do ensino fundamental e os outros dois são de universitários indígenas recém-chegados à universidade.

O texto 1 foi escrito por uma aluna Tapirapé da 7ª série. Trata-se de uma carta, destinada ao presidente da república, produzida com o objetivo de denunciar a invasão da área indígena Tapirapé por posseiros e a inoperância dos órgãos federais em resolver o problema. Esta produção foi fruto de um intenso trabalho desenvolvido na sala de aula que envolveu, em primeiro lugar, um debate com os alunos sobre a invasão da terra. Posteriormente, com a proposta de produção da carta, foram trabalhados com os alunos os procedimentos que deveriam ser adotados para a escritura da mesma (estrutura, cabeçalho, linguagem formal), levando-se em conta o fato de o destinatário ser a autoridade máxima do país: o presidente da

república. Além disso, a professora (e autora deste artigo) fez várias correções nos textos dos alunos, durante o processo de produção. Segue a carta:

#### TEXTO 1

Exmo. Sr.

Fernando Henrique Cardoso

Presidente da República

Aldeia Tapi'itãwa, 16.08.01

Eu sou (...) Tapirapé, estudo na 7ª série.

Olha, meu amigo Fernando Henrique eu estou escrevendo para você organizar a área indígena. Por isso que nós estamos escrevendo para você. Para você tirar posseiros da área indígena. É isso que nós queremos saber com você. Para saber sua opinião. Aqui na área indígena esta ivadindo o posseiro. Está cortando pau-Brasil. Também estão acanbando com a mata. A funai está falando com ele e ele não quer parar de cortar pau-brasil porque ele está acostumado no área Tapirapé por isso que posseiro não quer parar. Fernando Henrique você tem que tirar posseiro da nossa área para nós ficar alegre. Nossa terra está estragando por causa do posseiro. Por isso nos estamos fazendo carta para você Fernando Henrique para você saber como está funcionando no nossa área. Por hoje é só. Autora: (...) Tapirapé.

A carta acima começa com o cabeçalho proposto pela professora “Exmo. Sr./Fernando Henrique Cardoso/Presidente da República”. Logo após, a aluna se apresenta e diz porque está escrevendo, conforme o costume Tapirapé de contextualizar todas as informações: “Olha meu amigo Fernando Henrique eu estou escrevendo para você organizar o área indígena. Por isso que nós estamos escrevendo para você”. Ao escrever ao presidente a aluna não evita marcas, como o uso de ‘olha meu amigo’ e ‘você’ como pronome de tratamento para a autoridade máxima do país, que poderiam ser tachadas por não-índios de “informais”. No contexto Tapirapé estas marcas não são informais, pois, não há diferenciação de tratamento entre as autoridades Tapirapé e os demais membros da aldeia (vide WAGLEY, 1988, p. 130). O uso da construção “Olha meu amigo...” é uma estratégia Tapirapé de chamar o interlocutor para mais perto e conferir um grau mais íntimo à conversa. Estabelecida a intimidade fica mais fácil fazer um pedido e, por consequência, aumenta a probabilidade de que o mesmo seja satisfeito.

Isto remete ao hábito da partilha, característica muito expressiva da cosmologia Tapirapé, pelo qual costumam dividir os produtos da roça, das caçadas, das pescarias e das coletas na mata. É um procedimento a que subjaz troca e reciprocidade. Tal partilha configura-se como uma estratégia de sobrevivência posto que nem sempre as caças são fartas e nem as roças são produtivas igualmente para todos. A troca de alimento supõe troca de gentileza e cuidado que, em algum momento, será retribuída ao ofertante. Além disso, os Tapirapé raramente negam entre si pedidos. A autora espera assim, inconscientemente, que a autoridade também não negue o seu pedido.

Por outro lado, observe-se que ela diz duas vezes que é para ‘ele’ que ela está escrevendo. É recorrente nos textos orais em língua Tapirapé este recurso da circularidade, da repetição e o português-tapirapé escrito apresenta também esta característica. Por sua vez, na frase “Aqui no área indígena está ivadindo o posseiro”, aparece o sujeito ‘o posseiro’ depois do verbo, como permitido na estrutura da língua Tapirapé. Finalizando a carta, a aluna aproxima-se novamente da autoridade através do pronome “você” e explica de novo o motivo

da carta: “Por isso nós estamos fazendo carta para você Fernando Henrique para você saber como está funcionando no nossa área”.

Examinando as características do texto apresentado, pode-se enumerar sucintamente alguns aspectos do português-tapirapé: mobilidade sintática flexível com alternâncias na ordem sujeito, verbo, objeto, sem comprometimento da compreensão textual; circularidade, ou seja, o texto apresenta idas e vindas ao mesmo tópico o que poderia erroneamente dar idéia de repetição ou redundância. Trata-se assim de uma estratégia discursiva indígena, muito comum na oralidade, para não deixar dúvidas quanto ao que está sendo dito. Além destas características lingüísticas a carta revela atitudes e comportamentos que fazem parte da vida deste povo e que apontam para a cosmologia Tapirapé, associados, sobretudo, à relação de troca e reciprocidade.

Algumas das características comentadas acima surgem também nos textos dos universitários indígenas, como poderá ser observado abaixo. Como indicado anteriormente, tais textos foram produzidos no ambiente universitário. Ao contrário do texto da aluna Tapirapé que tem o português como segunda língua, os textos abaixo são de indígenas que falam o português como língua materna.

O texto 2 é uma carta endereçada à coordenadora do curso de licenciatura indígena e deveria relatar o conteúdo estudado em uma determinada disciplina.

## TEXTO 2

Belo Horizonte, 15/09/2011

Oi, tudo bem?

Porque estou bem.

Olha, estou te escrevendo para lhe falar das aulas dessa semana. Olha, eu e meus amigos fomos a uma estação ecológica para fazer um passeio. E lá dividimos em grupos e saímos em uma trilha com os monitores e aprendemos algumas coisas sobre algumas árvores. Lá descobri porque a barriguda tem aquela barriga dizem que é pra ela ter água na época da seca.

Apreendi um pouco sobre o consumo de energia pois se nós não presta atenção em nossas casas podemos pagar muito caro, por isso não podemos deixar os aparelhos ligados sem precisão como deixar as luzes acesas em todas as partes da casa, não ficar vários minutos embaixo de um chuveiro passar roupa em grandes quantidades, evitar abrir a geladeira sem necessidade. Essas são as formas de economizar energia. E por hoje é só, um abraço.

Ass.

A carta é iniciada com um cumprimento informal “Oi, tudo bem?” conferindo uma certa intimidade com a destinatária, ainda que a mesma seja uma autoridade. Na sequência, a construção “Olha, estou te escrevendo para lhe falar das aulas dessa semana.”, a exemplo da aluna Tapirapé, é uma maneira de chamar a atenção para o tópico da conversa. A finalização da carta “E por hoje é só, um abraço” pode ser considerada uma construção típica de falantes indígenas, encontrada na carta Tapirapé. Notadamente esta carta e a anterior têm componentes descritos na análise que traduzem a olhos mais desavisados uma certa informalidade em textos destinados a autoridades. Esta é também uma característica que pode ser vislumbrada no próximo texto analisado.

Por sua vez, o texto 3 é uma resenha realizada em uma aula de leitura e produção de textos acadêmicos. Foram trabalhadas as várias características desse gênero e feitas resenhas coletivas com a professora antes de os alunos fazerem individualmente a resenha de um texto. Ainda que seja um texto de gênero diferente, surgem algumas características que talvez possam ser atribuídas ao português-indígena.

### TEXTO 3

Resenha:

A revista letra A e os autores do texto, comenta do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos) uma prática informal lançada pelo governo federal.

De acordo com os autores, os materiais usados para alfabetizar os jovens e adultos deixa muito a desejar. Entretanto, pareceu alguma melhora, mas ainda não conseguiu alfabetizar todos os jovens e adultos.

No meu ponto de vista, este programa do governo federal foi muito bom, porque despertou nos adultos um interesse em estudar, aqueles que não teve oportunidade de estudar quando criança, agora vai aprender a ler e escrever. Isto pode ser comprovado na minha aldeia, este programa de erradicação do analfabetismo acontece na minha aldeia, e é muito bem aceito. Muitos adultos já aprenderam a ler e escrever, e recebe um certificado que comprova os primeiros anos do ensino fundamental.

O texto comenta ainda que a falta de material para alfabetizar jovens e adultos tem sido um problema, e que ainda esses materiais estão se engatinhando.

De acordo com os argumentos citados no texto, eu conclui que o programa de erradicação do analfabetismo no Brasil foi, e está sendo muito bom, porque na minha aldeia quem não teve oportunidade de estudar quando criança por algum motivo de força maior, hoje pode estudar e aprender muitas coisas importantes e várias lições.

Observa-se que a resenha produzida revela o processo de apropriação de algumas características desse tipo de texto: apresentação do texto resenhado, elucidação do posicionamento dos autores desse texto e o posicionamento crítico de quem resenha o texto. A primeira parte apresenta o texto resenhado: “A revista letra A e os autores do texto, comenta do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos) uma prática informal lançada pelo governo federal.”. Na sequência, a autora indígena mostra o posicionamento dos autores do texto: “De acordo com os autores, os materiais usados para alfabetizar os jovens e adultos deixa muito a desejar. Entretanto, pareceu alguma melhora, mas ainda não conseguiu alfabetizar todos os jovens e adultos.”, e ainda mais abaixo: “O texto comenta ainda que a falta de material para alfabetizar jovens e adultos tem sido um problema, e que ainda esses materiais estão se engatinhando.”. Entretanto, chama a atenção o modo como a autora indígena mostra seu posicionamento em relação ao texto que resenha: “No meu ponto de vista, este programa do governo federal foi muito bom, porque despertou nos adultos um interesse em estudar, aqueles que não teve oportunidade de estudar quando criança, agora vai aprender a ler e escrever. Isto pode ser comprovado na minha aldeia, este programa de erradicação do analfabetismo acontece na minha aldeia, e é muito bem aceito. Muitos adultos já aprenderam a ler e escrever, e recebe um certificado que comprova os primeiros anos do ensino fundamental.”. Esta aparente informalidade presente não só nesse texto, mas também nos anteriores, pode indicar que os indígenas comunicam-se e estabelecem interações, no caso, através de textos escritos, diferentes das que os não-indígenas costumam travar. Para textos acadêmicos é uma característica não esperada. Entretanto, tal formalidade pode estar

configurada em outros parâmetros que ainda não foi desvelado suficientemente por educadores e linguistas ocupados destas questões.

### 3. Considerações finais

Pode ser observado no decorrer da análise que, as características apontadas nos textos, denotam distintas variedades de português-indígena, diferentes do português considerado padrão e de outras variedades desta língua. Trata-se de um português específico, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas apropriam-se e moldam a língua portuguesa. A língua majoritária perde, assim, o *status* de majoritária, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena. É necessário ressaltar que esta especificidade não faz do português-indígena um português incompreensível. Ao contrário. Qualquer falante da variedade padrão ou não do português é capaz de ler e compreender perfeitamente os textos analisados.

Para MAHER (1996) a construção da identidade étnica é da ordem do discurso. Tomando as variedades do português como foco de pesquisa, face ao exposto acima, parece evidente que o português falado em contextos indígenas (e por que não dizer os falados nos demais contextos de minorias linguísticas como o português-rural, o português-surdo, o português dos imigrantes, dentre outros) merece ser focalizado primeiramente com o objetivo de se compreender o funcionamento destas variedades para, em segundo lugar, reavaliar-se o ensino que tem sido feito nas escolas brasileiras, incluindo aqui as escolas específicas para os indígenas e os cursos de licenciatura indígena.

O ambiente escolar, sabe-se que o mesmo é grande responsável pela cristalização de preconceitos linguísticos. Veicula-se que é na escola que se aprende a falar “português direito”, leia-se o português-padrão. Isso para os que têm esta língua como materna. Em se tratando dos que falam o português como segunda língua, caso de muitos povos indígenas, também vão à escola com o intuito de aprender o português considerado padrão. Ao se tomar/eleger um português como o “direito”, o correto, automaticamente imputa-se aos outros a pecha de “errados”. Sendo “errados” não podem ser falados, praticados. Ignora-se que esta prática já existe, invisibiliza-se as variedades não-padrão faladas pela maioria dos brasileiros e, nesta esteira, exclui-se estes indivíduos do cenário linguístico.

Esses apontamentos indicam a necessidade de que se tome as variedades do português como objeto de pesquisa. É o que se tenta fazer nessa reflexão com a descrição de algumas características do português-indígena, em sua modalidade escrita. Embora aqui não se tenha analisado a modalidade oral, pode ser assegurado que esta variedade é a falada pelos indígenas não só na aldeia com interlocutores não-índios ou com outros indígenas, mas também em outros contextos em que a expressão nesta língua é exigida. Logo, é uma variedade que tem falantes e que tem seu espaço de circulação e, por isso, não pode ser relegada a segundo plano. Uma preocupação é o fato de que, assim como ocorre com os falantes das demais variedades, os indígenas sofrem preconceito por causa da sua variedade de português. Ao fazer essas observações, não quero dizer que o ensino do português “padrão” deva ser abolido. Aceitar, ensinar o português-índio certamente não significa negar aos indígenas o ensino do português “padrão” haja vista a demanda por esta variedade considerando-se que este é o português exigido em contextos onde os direitos indígenas são discutidos. É ilusório negar esta realidade e irresponsável apregoar somente o ensino do português-índio. Optar por ensinar somente um tipo de português implica novamente em excluir, pois, estaria se negando ao indígena o acesso ao tipo de português preterido e, por conseguinte, negando a estes indígenas a possibilidade de “escolher” qual o português quer falar, onde e com quem quer falar.

Por fim, é ainda necessário dizer que, por um lado, há muito a ser investigado e negociado sobre o letramento dos alunos indígenas, principalmente no contexto universitário, e, por outro lado, que a academia não pode desconsiderar as implicações de seus posicionamentos e metodologias de ensino em relação aos alunos que abriga.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. *RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

COX, M. I. P e ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. IN CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação* 1ª edição Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 23-43.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf> Acesso em: 01 de março de 2012.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ed. London/Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. London. June, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.

MAHER, Terezinha J. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, L. D. (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

\_\_\_\_\_. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*, Tese de doutorado em Lingüística, IEL/Unicamp, 1996.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London. Cambridge University Press, 1984.

WAGLEY, Charles *Lágrimas de Boas Vindas – Os Índios Tapirapé do Brasil Central*, Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte, 1988.



## **RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA OFICIAL E LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA: COMO SE ENSINA E SE APRENDE EM PORTUGUÊS NUMA ESCOLA RURAL AFRICANA, EM CABINDA/ANGOLA<sup>1096</sup>**

Silvestre Filipe GOMES (UON-UFMG)<sup>1097</sup>

**Resumo:** O presente artigo é parte da pesquisa do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa de Educação e Linguagem, integrada na pesquisa em rede Língua e literatura: relações raciais diversidade, sociocultural e interculturalidade em países da Língua Portuguesa. A pesquisa foi desenvolvida em três aldeias da província de Cabinda, com objetivo de se fazer um levantamento das práticas didáticas, envolvendo a atividade do professor e do aluno, numa realidade bilíngue e diagnosticar o estatuto da Língua Portuguesa em aldeias africanas, Cabinda (Angola). Foi constatado que nas três aldeias, a língua portuguesa tem estatutos diferentes.

**Palavras-chave:** Língua oficial. Língua materna. Ensino do Português.

### **1. Introdução**

Falar das relações entre língua oficial e línguas maternas na escola, na realidade angolana como país africano, implica abordar, numa primeira instância, a realidade linguística do país. Angola, apesar de ter a língua portuguesa como a língua oficial e da unidade nacional, se constitui num país multilíngue, onde três grandes famílias linguísticas formam a composição sociolinguística dos angolanos. Neste contexto, a definição de língua materna em Angola exige uma contextualização, visto que as três famílias linguísticas formam as línguas maternas dos angolanos. O presente artigo, apresentado no IV Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, é parte de uma pesquisa realizada nas aldeias de Zôngolo, Fortaleza e Chiela, na província de Cabinda, Angola. A pesquisa, de carácter exploratório pôde trazer à luz o estatuto de Língua Portuguesa nas três aldeias, estatuto este que passa pela língua segunda, veicular, ou simplesmente língua de escolaridade. No contexto da sala de aula, o Português ganha um monopólio na zona urbana; e nas zonas rurais a compreensão é facilitada com o recurso às línguas que os alunos falam a partir das suas casas, isto é, em determinadas escolas, como é o caso da escola da aldeia de Chiela.

### **CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DE ANGOLA**

O território, hoje conhecido com o nome de Angola, é habitado por seres humanos há mais de 12000 anos. Segundo Fernandes; Ntongo (2002, p. 17), no território angolano viviam vários povos, entre os quais os povos não negros e os não bantu, onde se destacam os povos do grupo *Khoisan* e os pré-bantu, que formam os grupos *Vatwa* ou *Kuroka*. Posteriormente foi ocupado pelo povo Bantu, que formam numerosos reinos independentes. Ainda para os autores (idem), no séc. XV, este território é 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

<sup>1096</sup> Integra na Pesquisa em rede, Língua e literatura: relações raciais diversidade sociocultural e interculturalidade em países da Língua Portuguesa, financiada pela *CNPq*.

<sup>1097</sup> Mestrando da UON-UFMG (Angola-Brasil) E-mail: silvestrefilipeg@gmail.com

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 nacionais, não gozam de nenhum estatuto definido, servindo somente de línguas de comunicação amicro-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.

A língua portuguesa, com o estatuto de língua oficial, exerce um papel plurifuncional, de uso nos domínios da vida sócio-política-económica e 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. Cobre toda a extensão do território nacional e 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; Ntongo (2002), compreendem as dos hotentote (Khoi) e as dos *Vankakala* (*San*). Elas 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 mas descontínua. Duas variantes desse grupo destacam-se: a dos *Vankakala* e a 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 *Vakankala*, habitavam todo o território nacional, quando os primeiros indivíduos da raça negra, os Bantu, entraram no território que hoje constitui Angola.

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 à data presente, a faixa semi-desértica 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, Fernandes; Ntongo (2002).

A região africana situada a Sul do Equador 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 respetivas línguas, denominam o ser humano através do radical “*ntu*”. O território é hoje constituído majoritariamente por povos de origem bantu, descendem das grandes migrações dos bantu ocidentais e dos meridionais; estão calculados entre 90 a 100 grupos etnolinguístico, e agrupados em nove grandes grupos: *Tucokwe*, *Ambundu*, *Bakongo*, *Vangangela*, *Ovanyaneka-Nkhumbi*, *OvacheleloOvambo*, *Ovandong*, *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*, *Mataba*, *Badinga* e *Mai*. A sua língua é *Cokwe* que se difunde no Nordeste e Leste, 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 falado 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, existem particularidades linguísticas nos falares de cada grupo étnico. Estas particularidades formam as seguintes variantes da língua *Cokwe*: *Badinga*, *Bakete*, *Kafula*, *Lunda*, *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. O

mesmo seguiu para o Sul, abrangendo o baixo e médio Kwanza. Este grupo etnolinguístico é formado pelas seguintes etnias: *Lwanda, Hungu, Ntemo, Puna, Ndembu, Ngola, Mbondu, 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 *Bacongo*, segundo Fernandes; Ntongo (2002), ocupa o território de Cabinda e o da 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; é formado pelos *Basikongo, Bandongo, Bazombo, Nsonso, Suku, Yaka, Pombo, Hungue* 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. 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 Ifiote (Iwoyo, Kikwakongo, Ikotchi, Kilingi, Kivili, Kiyombe e Kissundi)*.

O grupo etnolinguístico *Vangangela* habita duas grandes regiões. Uma situada na província do Moxico e KwanduKubangu 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 Malanje. 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 KwanduKubangu, na parte Sudoeste da província da Uila. O *Ngangelatem* 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 Uila, estendendo-se até à 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, OnkwakwaeNdogwena*.

O grupo etnolinguístico *Ovahelero* vive no extremo sudoeste de Angola, na orla do deserto do Namibe, é formado pelos *Ndimba, Himba, Cavikwa, Kwanyoka, Kuvale e kwendelengo*. Os *Ovahelero* 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, KwendelengoeNdima*.

Grupo etnolinguístico *Ovambo*. Segundo Fernandes; Ntongo (2002, p. 52), o termo genérico *Ovambo* inclui dois grupos: *OvakwanyamaeOvandonge*.

Os *Ovakwanyama* ocupam um vasto território nas planícies ao longo e ao meio da fronteira Sul de Angola. Reveem-se nesse grupo 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 dos seus locutores a instalar-se a

Sul da província da Uila, 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 majoritárias. Aí, exerce, também, um papel plurifuncional, como por exemplo a função de médium pedagogo até à 3ª série. O *Oshikwanyama* contém cinco variantes: *Evale*, *Kwamato*, *Ndombondola*, *Okafima* e *Ombanja*. O grupo etnolinguístico vive no extremo sudoeste de Angola nas margens entre o curso do rio *Kubangu* e *Kwandu*. O *Oshindonga* que é uma das variantes do *Oshiwambo*, e se circunscreve numa área muito restrita; é confinada no ângulo sudoeste da província do KwanduKubango. O *Kuso* é a variante da língua *Oshikwanyama*.

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*, etc.

## 2. Política linguística do País

O 19º Artigo da Constituição da República de Angola, de 2010, no inciso 1 diz que a língua oficial da República de Angola é o Português. No inciso 2, afirma:

“O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. No Artigo 21º, sobre as tarefas fundamentais do Estado, na alínea n), a Lei 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”

A Constituição, Artigo 23º, inciso 2, diz que o uso de uma determinada língua não pode ser motivo de prejuízo, privilégio de qualquer direito ou isenção de qualquer dever.

Para a regulação da situação linguística em Angola, a Assembleia Nacional Angolana aprovou, no dia 26 de Outubro de 2011, a Proposta de Lei do Estatuto das Línguas Nacionais de Origem Africana. A referida Lei, segundo artigo 1, visa incentivar o estudo e a investigação das línguas nacionais de origem africana; e regular a utilização dessas línguas nos órgãos de soberania do Estado, definindo os seus vetores principais, a sua inserção no sistema de ensino angolano, nos órgãos de administração central e local e a sua divulgação através dos meios de comunicação social. Com isso, o Governo angolano visa promover a inclusão social e fortalecer a unidade na diversidade, bem como o pluralismo cultural e linguístico.

A preocupação do Governo angolano sobre as línguas nacionais de origem africana não surge apenas com a Constituição de 2010. Desde 1978, através do Decreto nº 62, foi criado o Instituto Nacional de Línguas, que se transformou em Instituto de Línguas Nacionais em 1985, mudança que Kukanda (2012) significativa em si. Este Instituto tem como objetivo a investigação e desenvolvimento das línguas nacionais angolanas de origem africana. Para Kukanda (2012), as bases de uma maior utilização dessas línguas estão adquiridas. A alfabetização com base nestas línguas, que começou em Julho de 1987, fez com que a sua utilização escrita deixasse de ser um apanágio dos meios religiosos, enquanto a sua utilização oral pelos meios de comunicação aumenta cada vez mais.

Em termos de meios de comunicação, a Rádio Nacional de Angola e a Televisão Pública de Angola, na sua grelha de programas diários, reservam espaços para noticiários e programas culturais em línguas nacionais de origem africana. A rádio Nacional de Angola tem um canal que se dedica apenas à difusão de notícias em línguas nacionais de origem africana.

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 a preparação de condições para a implementação das línguas nacionais de origem africana no sistema de ensino. No quadro desses seminários

metodológicos, João (2008) referiu que o estudo das línguas nacionais e da cultura de cada região constitui elemento essencial para o desenvolvimento de um povo, por caracterizar o ser dos cidadãos duma determinada zona.

No âmbito do projeto IEL – Inovação no Ensino de Leitura em Línguas Maternas, 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 foram abordadas matérias relacionadas à nomenclatura da língua falada em Cabinda, Ifiote, nome declarado no discurso de abertura proferido pela Governadora Provincial de Cabinda; para a escolha da variante-padrão, os seminariados elegeram a variante Kiyombe como representante das sete variantes existentes em Cabinda no sistema de ensino; e lhes foi incumbida a constituição do alfabeto da língua *Ifiote*.

Cabinda, uma das 18 províncias de Angola, é um território com uma diversidade cultural onde o heterogéneo se combina no homogéneo. A província tem quatro municípios, nomeadamente, Cabinda (município sede), Cacongo, Buco-Zau e Belize, de sul ao norte, respetivamente. Sete grupos etnolinguísticos povoam a província, em termos da população nativa: Bawoyo, Bakuakongo, Bakotche, Balinzi, Bavili, Bayombe e Bassundi .

As particularidades políticas, geográficas e económicas atraem vários povos para esta província, pelo que encontramos grupos etnolinguísticos do resto do país, vários cidadãos oriundos de muitos países africanos, europeus, americanos (estes estão concentrados no campo petrolífero de Malongo), asiáticos, com maior destaque nos chineses.

### 3. Problema da pesquisa

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

Para encontrarmos a resposta desta questão, elegemos três escolas rurais com características diferentes, nas quais fizemos a pesquisa, tendo utilizado os seguintes critérios: separação com a 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 a 5 km da cidade, assim como a segunda. A terceira, mais distante, encontra-se a 50 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 bastantes visíveis, do ponto de vista da composição dos alunos, da organização, da localização geográfica e do ponto de vista funcional.

A escola de Zôngolo encontra-se na aldeia com o mesmo nome e localiza-se no nordeste da cidade de Cabinda. É uma aldeia que, 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 Bazzaville, a aldeia tornou-se mais populosa e etnicamente heterogênea com o reassentamento dos repatriados naquela zona, acentuando o hibridismo cultural e linguístico da aldeia de Zôngolo. Antes da chegada dos repatriados, a aldeia era morada majoritariamente 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 e não só, foram se juntando até formar um grande mosaico cultural e uma *constelação linguística*, onde as diferenças linguísticas caracterizam aquela zona. 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 (Giraldi, 1996). Neste momento, não podemos falar de uma língua pura, ou original, falada na aldeia de Zôngolo, visto que não há de tradicional, autêntico, nem autogerado nos grupos populares (Canclinni, 1997). As práticas linguísticas de todos os sujeitos atuantes na prática social de Zôngolo transformam, a cada instante, as variantes linguísticas dos falantes. É por isso que

o estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma da formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição da produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, fechado em si mesmo, de um lado porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de uma exterioridade constitutiva (e por isso o exterior se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (Giraldi, 1996, p. 28).

Em construção permanente se encontram as variantes linguísticas faladas na aldeia de Zôngolo; criando um mercado linguístico, onde o preço das transações é a comunicação entre os sujeitos que, numa interação dialógica, participam nas variações dos seus códigos linguísticos. Este dinamismo constante, no encontro e cruzamento das diferentes falas dos sujeitos envolvidos na comunicação, deve-se ao esforço que eles fazem em tentar transmitir as suas mensagens e em decodificar as mensagens recebidas dos outros. A este aspeto, BAKHTIN (2012) afirma que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações. É na abertura para os demais que todo indivíduo alarga e aproxima o seu auditório. A essa abertura, Bakhtin (*Idem*) chama aculturação.

A escola, construída de acordo com as necessidades da população que então habitava na aldeia, muito antes da explosão populacional que vem conhecendo nos últimos anos, tem apenas 4 salas de aula, e um pequeno gabinete para o diretor da escola. A instituição escolar não possui biblioteca, ou mesmo uma sala de estudos. Os manuais escolares para os alunos encontram-se arrumados aos montes no gabinete do diretor. Os professores, nos momentos de recreio, se reúnem no corredor da escola porque não existe sala de professores. Apesar de estar a beira da estrada com muita circulação de veículos, a escola carece de uma cerca para garantir a segurança dos alunos. Neste ano letivo em que a pesquisa foi desenvolvida, alberga seis classes, desde a 1<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> classes, respetivamente.

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 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 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 *Ifiote* e o esposo falando *Kimbundu*. As crianças dessas famílias desenvolvem um pluringuismo porque o contexto das relações sociais e da escolaridade marcado pela comunicação lhes 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 tropa que tem uma presença forte e frequente na aldeia. Para atender às crianças de fortaleza, foi construída uma escola de três salas de aula, um pequeno gabinete o diretor da escola e, de outro lado da estrada, uma casa de professores onde funciona o subdiretor da referida escola. As crianças da pré-escolar estudam numa capela pertencente a uma das igrejas representadas na aldeia. Todos os professores que trabalham na escola de Fortaleza moram em bairros da periferia da cidade de Cabinda, distante da escola.

A nossa pesquisa se estende até para a escola de *Chiela*, que é uma aldeia que 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 contraria muito com as duas aldeias referidas atrás. 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 Projeto de extensão da rede escolar primária, denominada Calabube, do governo colonial; a escola possui 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. Atualmente, a escola funciona com quatro classes, incluindo a pré-primária (maternal), com três professoras, incluindo a diretora. Esta última trabalha com a primeira classe e terceira classe. As aulas são administradas apenas no período matinal, das 08:00' às 12:30'.

#### 4. Dados colhidos

##### Aldeia de Zôngolo

As línguas nacionais de origem africana convivem com o Português, servindo como línguas veiculares; presenças de alunos bilíngues na sala de aula sem o conhecimento da professora; o Português é a única língua usada na escola.

##### Aldeia de Fortaleza

O Iwoyo convive com o Português, servindo como línguas veiculares, com maior pendor à africana; todos alunos e professores são bilíngues; os professores recorrem, de vez em quando, à língua local para a explicação dos conteúdos.

##### Aldeia de Chiela

O Kilingi é a única língua veicular da aldeia; o Português é aprendido na escola; as professoras usam as duas línguas para facilitar a compreensão dos conteúdos aos alunos; os manuais didáticos não possuem versões em línguas nacionais de origem africana.

Considerando os dados recolhidos nas três escolas rurais, com níveis diferentes de desenvolvimento, podemos concluir que a língua Portuguesa tem estatutos diferentes. Para uns (em Zôngolo e Fortaleza) é uma língua segunda e veicular; para outros (Chiela), é uma língua simplesmente da escolaridade.

**Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa PezzaCintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

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

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1986.

KUKANDA, Vatomene. Dialectologia. In: Seminário de Cabinda, no âmbito do projeto IEL – Inovação do Ensino de Leitura em Línguas Maternas. Cabinda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2012.