

PORTUGUÊS E LÍNGUAS BANTU NA EDUCAÇÃO ANGOLANA: DA DIVERSIDADE COMO “PROBLEMA”

Cristine G. Severo*

UFSC

Daniel Peres Sassuco**

Universidade Agostinho Neto-Luanda

Ezequiel Pedro José Bernardo***

Instituto Superior de Ciências da Educação-Cabinda

***Resumo:** O artigo aborda as políticas, discursos e práticas envolvendo a língua portuguesa em Angola em relação com as línguas angolanas de origem bantu. O texto apresenta tanto discursos oficiais, da esfera educacional, como concepções oriundas de sujeitos locais, em que a língua portuguesa opera de forma hibridizada – constituindo o português angolano – ou paralelamente às línguas bantu. Enfocamos o contexto rural angolano, atentando para a importância de uma política bilíngue e translíngue, em respeito à diversidade linguística. Por fim, o artigo advoga que a diversidade linguística não deve ser vista como problema, mas como um trunfo cultural e político a ser legitimado.*

***Abstract:** The article discusses the policies, discourses and practices involving the Portuguese language in Angola in relationship with the languages of Bantu origin. The text presents not only official discourses, from the educational sphere, but also localized conceptions, in which Portuguese operates in a hybridized way – constituting the Angolan Portuguese – or in parallel with Bantu languages. We focus on the Angolan rural context, considering the importance of a bilingual and translanguing policy, in respect to linguistic diversity. Finally, the article advocates that linguistic diversity should not be seen as a problem, but as a cultural and political asset to be legitimized.*

1. Introdução

Este artigo se posiciona a favor do bilinguismo – cultural, social e linguístico – como prática legitimada nos processos de escolarização das línguas em Angola.

Angola se encontra na África Austral e Subsaariana. Especificamente, o país está localizado na costa sudoeste do continente, fazendo fronteira ao norte e nordeste com os dois Congos (Kinshasa e Brazzaville), ao leste com a Zâmbia e ao sul com a República da Namíbia. Ao oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. O território angolano tem uma área de 1.246.700km². No que diz respeito à divisão político-administrativa, Angola é composta por 18 províncias. Quanto às famílias de línguas, há presença da Níger-Cordofania (com o maior ramo bantu), Khoisan e a Indo-europeia, representada efetivamente pela língua portuguesa. Observam-se com maior evidência os diversos grupos étnicos Bantu, como os Ovimbundu, Ambundu, Bakongo, Tucokwe, Ovakwanyama, Ovanyaneka, Vangangela, Ovahelelo, Vambunda e Valuvale.

Em termos de uma geolinguística, podemos dizer que Angola está organizada em zonas de práticas que mesclam línguas bantu e o português. Assim, temos a seguinte configuração geral: Na zona norte, coberta pelas províncias de Cabinda, Uije e Zaire, prevalece a língua *kikongo* e suas variantes. Na zona central, recoberta pelas províncias de Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje, prevalece a língua *kimbundu* e suas variantes. Já na zona centro-sul, chamada de planalto central, onde estão as províncias de Benguela, Huambo e Bié, predomina a língua *umbundu* e suas variantes. Na zona Leste (nordeste a sudeste), conhecida pelas províncias de Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e Kwandu Kuvangu, predomina o *cokwe*, considerado uma língua franca¹. Além dessas zonas, registramos a região de Kunene, com o *oshikwanyama*, e a do Namibe e Huíla, com o *olunyaneka* e suas variantes.

língua única. Concordamos, assim, com Kajibanga (2010, p. 100), para quem Angola deve ser vista no “contexto de dificuldade em estabelecer uma concepção de educação que contemple a diversidade étnica no âmbito de uma ideia de ‘angolanidade’”. As políticas linguísticas bilíngues, portanto, estão aliadas a uma concepção mais ampla de educação, que dialoga com práticas e saberes locais, interculturais e multilíngues.

Nosso posicionamento a favor de uma educação bilíngue e intercultural se justifica: discursos recentes têm reforçado uma certa supremacia da língua portuguesa em Angola, a exemplo do Censo de 2014², segundo o qual a língua portuguesa seria falada por 71% da população das áreas urbanas, contra 49% de não falantes de português nas áreas rurais. Essa visão tem fortemente veiculado a ideia de que a língua portuguesa é a mais falada no conjunto do território nacional. Essa estatística tendenciosa camufla a evidência de que as línguas majoritárias no país são as línguas bantu.

Sabemos que a política de imposição do português em Angola tem gerado efeitos delicados, a exemplo do constrangimento linguístico e social vivido pelas pessoas mais velhas das regiões rurais e, também, nas cidades, devido à obrigação de se comunicarem em português. Nossa constatação da realidade linguística no país revela que a língua portuguesa é a segunda língua da maioria dos angolanos. Inclusive, mesmo aqueles supostamente que a têm como língua materna – por ser a primeira aprendida oralmente como instrumento de comunicação diária –, sabemos que seus progenitores, a quem recaiu a responsabilidade de transmitir a língua, têm como língua materna uma das línguas bantu³.

Este artigo se estrutura em duas partes: inicialmente, abordamos os sistema educacional angolano, atentando para discursos e práticas institucionalizadas, bem para como para os conceitos de língua e de educação; na segunda parte, trazemos exemplos que ilustram os dissensos e incongruências das políticas educacionais calcadas no monolinguismo do português, atentando para a diversidade linguística que emerge das situações de aprendizagem do português por falantes de língua bantu como língua materna.

2. Da educação formal em Angola

As políticas e discursos oficiais circulantes por Angola tendem a assumir um posicionamento ambíguo em relação ao lugar das línguas bantu (línguas nacionais) nas políticas educacionais, sociais e culturais do país. De forma geral, a constituição de Angola (2010) prevê, no Artigo 19º (Línguas):

1. A língua oficial da República de Angola é o português.
2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.

Cria-se uma diferenciação e hierarquização discursiva entre o que seria da ordem da oficialidade (língua portuguesa) e da valorização (demais línguas angolanas), o que se evidencia pelo estatuto nebuloso conferido às línguas angolanas – línguas bantu – nas políticas oficiais. Percebemos que essa nebulosidade de cunho político-jurídico atribuído às línguas faladas em Angola se espelha em outras políticas intencionais, a exemplo da proposta educacional.

Sobre a concepção formal de educação em Angola, mencionamos o documento *Lei de Bases do Sistema de Educação* (ANGOLA, 2001), que afirma a necessidade de uma adequação do sistema educacional do país a uma “economia de mercado”, em favor de um possível “progresso sócio-econômico da sociedade angolana”. Em outras palavras, o documento se alinha muito mais a demandas internacionais – regidas pelas leis do mercado – do que a demandas locais: “[...] não existem mecanismos de mediação para potenciar a educação segundo os objectivos de desenvolvimento do milénio entre as políticas educativas nacionais e os interesses das comunidades” (SILVA, 2012, p. 15).

Embora a Lei de Bases do Sistema de Educação (ANGOLA, 2001) reconheça que a educação é processo complexo, amplo, cultural e socialmente localizado, identificamos uma tendência de se privilegiarem práticas educacionais que dialogam com orientações e interesses pragmáticos. Sobre a língua, percebemos na Lei em questão uma ressonância do discurso constitucional. O artigo 9º do documento prevê:

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

2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

O currículo educacional está organizado em três sistemas: primário, secundário e superior. O primário é composto por seis classes; o secundário, em geral, apresenta seis classes para a maioria dos cursos, e sete para os cursos técnicos do ensino geral e dos pré-universitários, bem como para os técnico-profissionais. No plano linguístico, os currículos desses níveis contam apenas com a presença da língua de escolarização, a língua portuguesa. Sobre os prejuízos do uso único da língua portuguesa, Silva (2012, p. 12) afirma: “A escolarização é realizada em língua portuguesa, o que dificulta a aprendizagem das crianças do ensino primário no meio rural onde a língua materna é uma língua bantu”. Sabemos que o monolinguismo educacional produz efeitos complicados sobre as línguas efetivamente majoritárias, as línguas bantu, que tendem a não ser permitidas na escolarização. Nossa experiência de campo – como professores em Angola⁴ – nos revela que alunos do nível médio identificam a disciplina de Língua Portuguesa como a mais difícil, seguida de Matemática; evidentemente, se o português fosse língua materna para esses angolanos, as dificuldades seriam relativizadas.

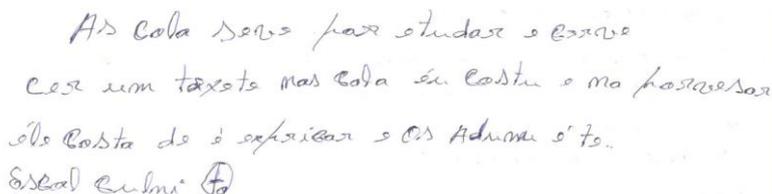
A Lei de Bases do Sistema de Educação (ANGOLA, 2001) motivou algumas iniciativas oficiais de educação bilíngue em Angola, a exemplo da criação do projeto IEL – Inovação no Ensino da Leitura em Angola, pelo Ministério da Educação, que tinha como objetivo inscrever as línguas nacionais na educação primária de algumas escolas localizadas em áreas rurais. Tratou-se, sobretudo, da inscrição das línguas nacionais como disciplinas – objetos – de ensino (CHICUMBA, 2013).

Segundo Bernardo (2018), embora tais iniciativas tenham sido levadas a cabo a partir de 2007, algumas incongruências podem ser elencadas sobre o insucesso da política educacional bilíngue em Angola, a saber: (i) indefinição sobre o estatuto das línguas nacionais; (ii) falta de pesquisas prévias sobre o modelo de educação bilíngue a se adotar em Angola; (iii) carência de uma estrutura humana, técnica e

didática para a execução de um projeto bilíngue; (iv) ausência de um diálogo concreto entre a proposta bilíngue e a realidade das comunidades; (v) dificuldade de acesso às áreas rurais onde estão os maiores falantes de línguas bantu; (vi) divulgação escassa de relatórios e avaliações sobre a execução do projeto bilíngue.

A título de uma breve contextualização, antes da colonização na África, o conceito de educação seguia uma tipologia e estrutura própria, o que designamos hoje por educação tradicional. No contexto colonial, o conceito de educação escolar/oficial favoreceu a circulação de outros discursos vinculados a mecanismos de institucionalização dos saberes e das práticas, entre os quais a sistematização das línguas como critério para a sua escolarização (MAKONI e MEINHOF, 2014). Percebemos que as ideologias de educação circulantes no contexto angolano – a exemplo da Constituição da República de Angola (ANGOLA, 2010) e da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (ANGOLA, 2016) – ainda reverberam concepções coloniais de educação, que efetivamente desconsideram a diversidade linguística e cultural.

Assumimos a importância de se romper com a proposta educacional monolíngue centrada na valorização apenas da língua oficial, pois ela reforça a desigualdade, o alto índice de repetência, as dificuldades de compreensão e as dificuldades de leitura e escrita. Tais elementos têm sido reiterados em documentos oficiais como “problemas” a serem ajustados. Abaixo ilustramos os tais “problemas” de escrita com uma redação de aluno da 5ª classe primária:



As cola serve para estudar e escrever
esse um taxote mas cola eu costu e no pastoreira
ele costu de e explicar e os Admon o te.
Escol Cubu. (G)

Figura 2: Redação de estudante da 5ª classe da Escola Primária do Município de Nguvu

Fonte: Bernardo (2018)

Note-se que os problemas linguísticos são geralmente referentes à aquisição do letramento escolar, à ortografia e à aquisição de um língua sistematizada seguindo os modelos gramaticais. Tais problemas reiteram

conceitos de língua que são passíveis de problematização a partir das práticas e experiências locais que ajudam a redefinir o que conta como “língua”.

Sobre os discursos oficiais envolvendo as taxas de alfabetização e de letramento, os indicadores do Censo de 2014 apontam que 8.706.580 de pessoas residentes na área urbana sabem ler e escrever, contra cerca de 4.885.947 da área rural (INE, 2016, p. 124). Esses índices mostram a discrepância entre as políticas escolares voltadas e aplicadas nas áreas rurais e urbanas. Compreendemos, contudo, que essa diferenciação entre rural e urbano passa a veicular significados sociais complicados, reforçando estereótipos que carregam uma memória colonial segregadora, o que Siteo (2014, p. 62) também observa em Moçambique: “associa-se inconscientemente esse ensino às populações de baixo rendimento, pobres, em escolas que funcionam debaixo das árvores ou em escolas de pau-a-pique”. Ou, ainda, sobre o rebaixamento simbólico da área rural nos discursos contemporâneos que tomam a cidade como referência de normatização, mencionamos:

O meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância de sua população. A educação rural passou a ser vista como um instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar, de modelar cidadãos adaptados ao seu meio de origem, mas lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana. Ou seja, foi a cidade que apresentou as diretrizes para a formação de homens e mulheres do campo (ALMEIDA, 2007 *apud* OLIVO, 2017, p. 107).

Diante do exposto, indagamos a respeito das políticas educacionais e dessa desconexão com os interesses e demandas locais, especialmente em atenção a uma história colonial que operou pela repartição, segregação e hierarquização, em que saber ler e escrever a língua portuguesa era tomado como critério para definir as categorias de cidadão e de assimilado, em oposição ao indígena, conforme proposto pelo *Estatuto do Indigenato* (1929-1961), um documento legal usado no contexto colonial para definir direitos e deveres atrelados a categorias identitárias (SEVERO e MAKONI, 2015). Sabemos que as ressonâncias coloniais ainda ecoam no modo como as línguas africanas são abordadas, seja por uma prática de categorização, sistematização,

nomeação e numeração, seja pela desvalorização das práticas orais como integrantes de concepções de formação educacional e moral (MAKONI e MEINHOF, 2004; SEVERO e MAKONI, 2015).

Tendo feita essa breve discussão sobre os significados oficiais de educação e de língua, a seguir ilustramos os contrassensos existentes na adoção da língua portuguesa como língua da educação, atentando para fenômenos linguísticos, culturais e discursivos que emergem do contato de falantes de língua bantu com a língua portuguesa.

3. Ensino de português em Angola: da diversidade como problema

Nesta seção abordamos a maneira como a diversidade linguística e discursiva é transformada em “problema” a ser ajustado e resolvido por modelos monolíngues de educação. Atentamos, primeiramente, para a existência de um português fortemente influenciado por elementos fonéticos e sintáticos das línguas bantu, fazendo emergir o português angolano; na sequência, abordamos a concepção de educação bilíngue, atentando para as práticas translíngues de uma escola rural.

3.1 A diversidade linguística como “problema” ou português angolano?

Sabemos que o falante-nativo de língua bantu que aprende o português apresentará singularidades na pronúncia de sons aparentemente similares, como as consoantes pré-nasais e as vogais nasais em contextos de pré-consoantes, ilustradas abaixo:

Quadro 1 - Aspetos fonético-fonológicos

Palavras	Pronúncia portuguesa	Pronúncia de influência bantu
entender	[ĩtê'der]	[i ⁿ de ^m der]
olímpico	[o'lipiku]	[o'li ^m biku]
embelezar	[ĩbili'zar]/[ĩble'zar]	[e ^m bele'zar]
limpeza	[li'pezɐ]	[li ^m beza]
pomba	[põbe]	[po ^m ba]
bomba	[bõbe]	[bo ^m ba]
banda	[bẽdɐ]	[ba ⁿ da]

As seqüências gráficas das vogais nasais – *am, an, em, en, im, in, on, om, un e um*, aliadas aos sons [ẽ, ẽ̃, ĩ, õ, û] – são frequentemente desnasalizadas diante de vogais orais. Ressalte-se a existência de consoantes pré-nasais [ᵐd, ᵐb], característica das línguas bantu. Esse fenômeno é evidente em toda a parte sul, sudoeste, sudeste, leste e nordeste das populações de Angola. Notamos que as pré-nasais [ᵐt, ᵐp] formadas pelas surdas [t, p] não existem nas línguas bantu das regiões falantes de *cokwe, umbundu, ngangela, olunyaneka, oshikwanyama e oluhelelo*. Essas consoantes são geralmente aspiradas [tʰ, pʰ, kʰ] ou sonorizadas e pré-nasalizadas, como em [ᵐd, ᵐb, ᵐg]. Mencionamos esse fenômeno linguístico, pois sabemos que ele indexa significados sociais. Assim, um falante-nativo de Umbundu do sul de Angola falará:

Prefiro duas galinhas

[prefiru ᵐduwaz ᵐgalĩɲaz]

(realização bantuizada, ou melhor, umbunduizada)

Nas zonas centro e norte de Angola, dominadas pelas línguas kikongo e kimbundu, predominam as pré-nasais fricativas [ᵐf], [ᵐv], [ᵐs], [ᵐz] e a pré-nasal lateral [ᵐl]. A [ᵐʒ] pré-nasal palatal e a oral [ʒ] existem em quase todas as línguas, com exceção do kikongo. Nessa língua, notamos uma tendência de aproximá-la de [z] ou [ᵐz]. Exemplificamos com algumas palavras para os falantes de kikongo:

Página ['paʒinə] ---- > ['paʒina]

Luz [luʃ] -----> [luzi]

Lixívia [li'fivivə] -----> [le'sivja]

Além disso, percebemos que todos os falantes, independentemente da região sociolinguística ou da escolarização, são fortemente influenciados pelo funcionamento sintático das línguas bantu, algo que não é apreendido pelo sistema formal de educação, que reitera conceitos de correção baseados na norma europeia do português. A seguir, apresentamos alguns casos referenciais:

As banana-Ø madura-Ø não dura-Ø muito tempo

Os bom-Ø papel-Ø se vende-Ø no Kero

O sistema de concordância verificado nas frases acima segue o mecanismo dos acordos sintáticos de línguas bantu. Sabemos que em bantu as concordâncias são marcadas pelos prefixos nominais, e não pelos sufixos. Isto é, quando um determinante marca o número, não se faz necessária essa mesma marcação nas palavras a seguir, pois se considera que todas já obedecem à mesma regra. Tais exemplos ajudam a ilustrar a importância dos estudos e da sistematização do que seria o português angolano. Tal reconhecimento operaria a favor de uma medida acadêmico-política de legitimação da singularidade do português falado em Angola, tornando o português uma língua efetivamente angolana. Assim, concordamos com Mingas (1998, p. 115), que evidencia

[...] uma nova realidade linguística em Angola, a que chamamos ‘português de Angola’ ou ‘angolano’, à semelhança do que aconteceu ao brasileiro ou ao crioulo. Embora em estado embrionário, o ‘angolano’ apresenta já especificidades próprias [...] Pensamos que, no nosso país, o ‘português de Angola’ sobrepor-se-á ao português padrão como língua segunda dos angolanos.

3.2 Ensino de língua em contexto rural: problema para quem?

O professor da escola rural se vê diante de um universo linguístico no qual os alunos se tornam estrangeiros em sua própria terra, uma vez que a língua e a cultura difundidas pela escola não os representam. O professor muitas vezes busca adotar uma pedagogia baseada na negociação entre a língua portuguesa, a língua de ensino e a língua nacional.

Para compreendermos como se dá a relação entre as línguas em sala de aula de contexto rural, participamos da aula de um professor da escola primária de Nguvu, localizada na província de Malanje, direcionada a alunos da 3.^a classe⁵. Note-se que essa região, durante o período colonial, foi habitada predominantemente pelos grupos linguísticos Mbundu ou Ambundu, divididos nos subgrupos Ngola, Mbaka, Mandongo e Malangue. A escola de Nguvu foi aberta em 2002 para compensar a distância que percorriam as crianças para terem acesso ao ensino. A referida escola conta com duas salas de aulas construídas com argila, sendo que o chão não é pavimentado, e o local

não tem portas e nem banheiros. Tal escola conta com quatro professores e cerca de 60 alunos, distribuídos entre a 1^a classe e a 4^a classe.

De forma contrastante com essa carência material, salientamos a fartura e riqueza linguístico-cultural da escola. Dentre os vários elementos observados em sala de aula, destacamos a maneira como a língua kimbundu emerge nas práticas escolares, na contramão de uma legislação prévia ou orientação normativa. O excerto abaixo, com anotações feitas em diário de campo por Bernardo (2018), é relativamente longo, mas relevante para ilustrar a nossa perspectiva empírica:

Estávamos em sala de aula, de terra batida e de estrutura de barro. O chão da sala fazia levantar poeira quando da movimentação do professor. Cada aluno utilizava cadeiras trazidas de casa, sem tampo para poder pousar o caderno. Era visível também o número de crianças ao redor da escola a confabularem em kimbundu, menos interessadas com a escola. Em sala de aula, o professor começou por falar sobre formação de palavra aos alunos e colocou no quadro algumas palavras soltas, de modo que eles pudessem formar palavras. Considerando que a explicação do professor tinha sido dada em língua portuguesa, os alunos não perceberam o que realmente deveria ser feito. O professor insistiu e a explicação não surtiu efeito. Notei que o docente receava explicar em língua nacional com receio de ser informado à Delegação Provincial da Educação. Estendeu um olhar demorado sobre mim até que pedi a ele que fizesse o seu trabalho à vontade. Como tem sido já sua prática, quando os alunos não entendem determinados assuntos, ele recorre à língua kimbundu; e assim o fez. Com a explicação nessa língua foi possível a compreensão e a realização da tarefa. Uma das estratégias utilizadas pelo professor foi o uso da língua kimbundu para mandar tarefa para casa, sabendo que no seio familiar a língua predominante é a nacional e não a oficial (BERNANDO, 2018).

Do relato descrito acima, percebemos que a sala de aula pode se tornar um lugar de agregação, compartilhamento e envolvimento para os alunos quando o local se torna permeado por práticas linguísticas

bilíngues, ou o que podemos também chamar de práticas translíngues, entendidas como o envolvimento dos sujeitos com práticas discursivas que acionam recursos semióticos e linguísticos variados para a construção de sentidos válidos localmente. Nesse contexto, as práticas linguísticas são vistas como “um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencentes a duas línguas separadas”⁶ (GARCIA e WEI, 2014, p. 2). A despeito da língua portuguesa assumir um lugar simbólico central em sala de aula, notamos que o conhecimento formal do professor sobre essa língua – nos termos de uma língua sistematizada aos moldes europeus – é reduzido. O mesmo ocorre em uma série de escolas rurais de Angola e de outros países africanos.

Na escola de Nguvu, os professores e os alunos em momentos de intervalo/recreio, por exemplo, mantinham as suas conversas em kimbundu e, por vezes, mesclando as duas línguas, de forma a não identificarmos os limites entre ambas. Ademais, é visível o poder que os discursos oficiais assumem – no que tange ao ensino de língua portuguesa – no imaginário do docente que, em algum momento, teve receio de ser denunciado por usar a língua angolana no contexto escolar. Por fim, sobre as observações nessa escola rural, percebemos que há uma preocupação dos residentes de Nguvu sobre a língua e sua cultura, o que espelha uma tensão entre a política educacionais e as práticas e crenças locais. O excerto em kimbundu a seguir ilustra esse interesse da comunidade por suas questões, a exemplo da resposta oferecida por um estudante para a pergunta “Por que não queres ir à escola?” (BERNARDO, 2018, p. 95):

Pesquisador: Kwandalé kuya ku xikola mukonda? [Por que não queres ir à escola?]

Entrevistado: Vou à escola fazer o quê!? Na escola não tem nada de bom. Preciso é falar o nosso kimbundu. Conheço várias coisas que na escola não ensinam, as nossas danças, os provérbios. Não vou mais à escola, lá não aprendo nada que vale a pena. Preciso mesmo é aprender no nosso kimbundu e a nossa forma de fazer as coisas⁷.

Notamos que essa situação de diversidade linguística não é própria de Angola, mas caracteriza muitas outras regiões africanas, como

África do Sul, Malawi, Moçambique e demais países que resolveram adotar um ensino bilíngue para poder lidar com as questões em voga que operam nesses países.

4. Conclusão

Neste artigo, buscamos contextualizar o ensino de língua portuguesa em Angola em relação às demais línguas angolanas existentes. Para tanto, discorreremos sobre as políticas, práticas e discursos institucionais que inscrevem as línguas no âmbito de um aparato jurídico de ressonâncias coloniais, o que produz alguns efeitos delicados para um contexto multilíngue angolano, a saber:

- (i) a priorização e hierarquização da língua portuguesa em relação às demais línguas;
- (ii) uma sobreposição entre escolarização e ensino de língua portuguesa;
- (iii) a ausência de debates públicos sobre o ensino de línguas angolanas em paralelo com o português, o que incluiria a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua, e não apenas como língua materna;
- (iv) a manutenção de uma representação de língua portuguesa centrada nos moldes europeus e/ou na modalidade escrita, com pouco reconhecimento das influências das línguas bantu e da oralidade no português angolano;
- (v) a submissão de um projeto bilíngue a um modelo escolar monolíngue, em que as línguas são tidas como unidades estáticas, abstratas, contáveis e sistematizadas;
- (vi) a desconsideração de conceitos locais (ou tradicionais) sobre o que conta como educação e como língua;
- (vii) a desconsideração da riqueza plurilíngue e translíngue dos contextos rurais, transformando essas práticas linguísticas em problemas a serem corrigidos;
- (viii) a instauração de diferenciações e hierarquizações valorativas entre urbano e rural, ressoando estereótipos coloniais sobre o que conta como “rural”.

Defendemos que a prática de ensino em línguas bantu deve ressoar a realidade linguística da região onde as línguas são faladas. Nesse caso, para evitar o insucesso escolar dos alunos de língua materna bantu, sugerimos o cokwe para a região leste, o kikongo para a zona norte, o

kimbundu para o espaço centro-nordeste, o umbundu para o centro-sul, e o oshikwanyama e olunyaneka para o sul profundo de Namibe a Kunene, respectivamente. Tais sugestões, contudo, devem ser contextualizadas e dialogadas com os professores, pais e alunos das diferentes regiões, em respeito e atenção às práticas comunicativas locais, e aos saberes e costumes compartilhados pelas diferentes tradições.

Por fim, acreditamos que articulações acadêmicas e políticas transnacionais podem favorecer uma política linguística em que a diversidade linguística não seja vista como um problema a ser ajustado, mas como um trunfo cultural e identitário a ser reconhecido e legitimado. Paralelamente, os mais velhos – fontes do ensino da língua materna em suas casas e famílias – devem ser considerados como elos de uma memória cultural a ser mantida e conservada, pela valorização das práticas orais, das línguas africanas, das narrativas e dos laços. Sobre a importância dos nossos mais velhos para a conservação de uma memória oral, mencionamos:

A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (veilliesse oblige!): ancestrais em potencial... (KIZERBO, 2010, p. XXVIII).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (2004). A educação rural como um processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes. p. 278-295.

ANGOLA. (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Lei 13/01, de 31 de dezembro. Luanda: Assembleia Nacional. Disponível em: <http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bas es%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2019.

_____. (2010). *Constituição da República*. Luanda: Assembleia Nacional.

- _____. (2016) *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*, Lei 17/16, de 07 de outubro. Diário da República, I Série-n.º 170. Disponível em:
<<http://www.parlamento.ao/documents/91849/136379/LEI+N.%C2%BA+1716%2C+LEI+DE+BASES+DO+SISTEMA+DE+EDUCA%C3%87%83O+E+ENSINO.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2019.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José. (2018). *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis.
- CHICUMBA, Mateus. (2013) *A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 6-7 dezembro, 2013. Disponível em <https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2_Mateus_Segunda_Chicumba.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2019.
- FERNANDES, J.; NTONDO, Z. *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila, 2002. Disponível em: http://www.triplov.com/letras/americo_correia_oliveira/literatura_angolana/anexo3.htm Acesso em: 20 de maio de 2019.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). (2016). *Resultados definitivos: Recenseamento Geral da População e Habitação*. Luanda: INE.
- KAJIBANGA, Vítor. (2010). Culturas étnicas e cultura nacional: Uma reflexão sociológica sobre o caso angolano. *Revista Angolana de Sociologia*, nº 3, p. 97-105.
- KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. (2010). In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*, vol. 1. São Paulo: UNESCO, p. XXXI-LVII.
- MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Uriel. (2004). Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, 17, p. 77–105.
- MINGAS, Amelia. (1998). O português em Angola: Reflexões. *Anais do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, p. 109-123.
- OLIVO, Gleison. (2017). *Sentidos e saberes da escola rural no vale dos vinhedos* –

Bento Gonçalves/RS - (1928 - 1958) (Dissertação de Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. (2015). *Políticas Linguísticas Brasil-África*. Santa Catarina: Isular.

SILVA, Eugénio Alves da (2012). Educação tradicional em Angola pós-colonial: que diálogo com a educação oficial estatal? *MULEMBA*, v. II, nº 4, p. 11-40.

SITOE, Bento. (2014). Línguas moçambicanas, como estamos? In: SEVERO, Cristine; SITOE, Bento; PEDRO, José. (orgs.). *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, p. 37-76.

Palavras-chave: Angola, educação bilíngue, língua portuguesa, línguas bantu.

Key-words: Angola, bilingual education, Portuguese, Bantu languages.

Notas

* Docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada à linha de pesquisa de Políticas Linguísticas do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pesquisadora do CNPq e líder do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas.

** Docente da Universidade Agostinho Neto (Angola). Atuou como chefe do Departamento de Línguas e Literaturas Africanas. Trabalha com a recolha de dados orais junto a populações angolanas, com vistas a elaborar os manuais de apoio aos estudantes.

*** Professor assistente estagiário do Instituto Superior de Ciências da Educação/ISCED-Cabinda/Angola. Chefe de Repartição de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa.

¹ Considerada assim, pois é língua de contato de uma região multilíngue (Luvale, Minungu, Mbunda, Lwimbi, Ngangela, Lunda ndembo, Lucaji, Cokwe). Apesar dessa multiplicidade de línguas, todos os habitantes dessa região, intencionalmente, adotam ou desenvolvem sistematicamente a comunicação uns com os outros em língua cokwe.

² Informações disponíveis em: <<http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

³ Referimo-nos a esse fato porque os pais dessas crianças têm como herança linguística e cultural uma língua bantu. Ensinar a falar apenas o português aos filhos é puramente uma subordinação e exigência urbana a que as famílias angolanas foram sujeitas. Isto é, as pessoas jovens que falam as línguas nacionais são tidas por “atrasadas”, “burras”, “estúpidas”, “do mato” e “sem civilização moderna”. Há famílias que ensinam em simultâneo uma língua materna bantu e o português: este para a comunicação com as

peçoas estrañas e aquela para o uso familiar. Ademais, registre-se que a língua portuguesa aprendida pelos angolanos em situação familiar carrega significados culturais e expressões linguísticas fortemente vinculados ao universo bantu, o que faz dessa língua portuguesa uma língua angolana, contrastante com o imaginário escolar de língua portuguesa.

⁴ Comentário feito por Daniel Peres Sassuco, a partir de sua experiência como professor de línguas bantu a alunos do ensino superior, na Universidade Agostinho Neto.

⁵ Trata-se de pesquisa de campo realizada em 2017, fruto de dissertação de mestrado (BERNARDO, 2018).

⁶ “one linguistic repertoire with features that have been socially constructed as belonging to two separate languages”. As traduções são de nossa responsabilidade.

⁷ Ngondoya ku xikola mu banganyi!? Ku xikola kwene kima kya tokala. Ngadala ku zwela ó Kimbundu kyetu. Eme ngejya ima yavulu maji mu xikola ka ngilongami, ó kukina kwetu, jisabu. Ngoloyami dinge mu xikola, ka ngilongami kima kya tokala. Ngandala mwene kwijiya mu Kimbundu kyetu ni ku bangelu kyetu (BERNARDO, 2018, p. 95).